

# MED BLIKK FOR DEN ENKELTE

*En empirisk studie av læreres forståelse og praktisering av  
tilpasset opplæring*

**Astrid Alsaker og Helene Leirvik**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vår 2007

**UNIVERSITETET I OSLO**

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

---

# Sammendrag

## Tittel

*Med blikk for den enkelte*

En empirisk studie av læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring.

## Bakgrunn og formål

Tilpasset opplæring er et omfattende og sentralt mål i skolens arbeid med å skape gode vilkår for vekst, utvikling og læring for den enkelte elev. Forskning viser at målet om tilpasset opplæring blir oppfattet ulikt. Forskjellige forståelser vil influere hvordan tilpasset opplæring praktiseres. Dersom opplæringen skal være tilpasset er det sentralt at elevens læring står i sentrum. Dette studiets formål er først og fremst å belyse hvilken forståelse et utvalg av lærere har av intensjonen tilpasset opplæring, og hvordan de beskriver egen praktisering.

## Problemstilling og metode

Undersøkelsens problemstilling er:

*Hvilken forståelse har lærere av tilpasset opplæring, og hvordan beskriver de sin egen praktisering av tilpasset opplæring?*

Vi valgte en kvalitativ intervjuundersøkelse av lærere for å få beskrivelser av deres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Utvalget besto av åtte lærere, samtlige fra barneskoler i det sentrale østlandsområdet. Fordi problemstillingen nettopp har fokus på hvilken forståelse og praktisering lærere har av tilpasset opplæring, ble det valgt et semistrukturert intervju. Dette for å komme nærmere inn på informantenes egen forståelse, gjennom deres erfaringsnære beskrivelser. Vår måte å tilnærme oss empirien på er inspirert av de vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk.

---

## Resultater og konklusjoner

Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for å ha positive holdninger til målet om tilpasset opplæring. Samtidig viser våre funn at tilpasset opplæring oppfattes noe ulikt. Flere lærere vektlegger undervisning i større grad enn elevens læring når de beskriver hvordan de forstår tilpasset opplæring. Enkelte informanter fremhever at de i undervisningen tilrettelegger for elevens mestring. Det kan tyde på at for dem innebærer tilpasset opplæring både et fokus på lærerens undervisning og elevens læring.

I realiseringen av tilpasset opplæring viser våre funn at samtlige lærerne ser på tid og ressurser som hindringer. Våre funn viser samtidig at lærerne opplever samarbeid som en faktor som fremmer tilpasset opplæring. Flertallet av lærerne i undersøkelsen mener at læring er en aktiv prosess som skjer i eleven, og at et godt læringsmiljø er en sentral faktor for at elevene skal lære. Lærerne legger vekt på at læringsmiljøet skal være trygt, med vekt på toleranse, humor og fleksibilitet. Lærerne ga også uttrykk for elevens ansvar for egen læring. Videre ser vi at samtlige lærere kartlegger elevens faglige ståsted, men samtidig er det varierende praksis og bevissthet om kartleggingens funksjon. Det kan tyde på at vanligste undervisningsmetode er kateterundervisning i kombinasjon med at elevene jobber med oppgaver. Samtlige lærere i undersøkelsen vurderer elevens faglige læringsresultat, kun et fåtall gir eleven mulighet for å evaluere seg selv.

På bakgrunn av teori og egne resultater er det grunn til å anta at det finnes forbedringspotensialer hos læreren og i skolen, for å ivareta alle sider ved eleven for å fremme læring og utvikling. Dette fordrer at skolen som helhet ser på tilpasset opplæring som et mål som skal nås gjennom samarbeid.

**For å kunne møte alle desse auger**

**må eg først sjå inn i dine.**

**For å kunne nå alle desse hender**

**må eg først nå dine.**

**For å kunne gje noko**

**må eg først kunne ta imot deg.**

(Utdrag fra diktet *Til deg* av Marie Takvam 1997: 184)

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven er et resultat av et godt samarbeid og stor arbeidsinnsats.

Først og fremst vil vi takke alle våre åtte informanter som ga oss mulighet til å realisere oppgaven. Vi er utrolig takknemlig for at de ville dele tid, tanker og erfaringer med oss.

Takk til vår veileder, Jorun Buli-Holmberg, for konstruktive tilbakemeldinger og råd underveis i oppgaveprosessen.

Vi vil også takke våre foreldre, resten av familien og våre venner for god støtte og oppmuntring. En spesiell takk rettes til Hilde, Kristine, Siri, Andreas og mamma Turid for korrektur og teknisk bistand.

Tilslutt vil vi rette en stor takk til Trond for uvurderlig støtte og hjelp, du er en ordentlig hverdagshelt!

Vi vil samtidig takke hverandre for innsatsen i disse månedene.

Oslo, mai 2007

Astrid Alsaker og Helene Leirvik

# Innholdsfortegnelse

<b><u>SAMMENDRAG.....</u></b>	<b><u>2</u></b>
<b><u>FORORD.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
<b><u>INNHALDSFORTEGNELSE.....</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b><u>1. INNLEDNING.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
1.1 BAKGRUNN.....	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
<b><u>2. TEORI.....</u></b>	<b><u>13</u></b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	13
2.1.1 TILPASSET OPPLÆRING I LÆREPLANEN.....	14
2.1.2 ULIKE FORSTÅELSER AV TILPASSET OPPLÆRING.....	16
2.1.3 FAKTORER SOM HINDRER OG FREMMER TILPASSET OPPLÆRING.....	18
2.2 ELEVENES LÆRING.....	19
2.2.1 ELEVFORUTSETNINGER.....	21
2.2.2 MOTIVASJON OG MESTRING.....	23
2.3 LÆRERENS UNDERVISNING.....	24
2.3.1 KARTLEGGING.....	26
2.3.2 UNDERVISNINGSMETODER.....	28
2.3.3 VURDERING.....	32
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI SOM BELYSER TPO-MODELL.....	34
<b><u>3. METODE.....</u></b>	<b><u>38</u></b>
3.1 VALG AV METODE.....	38

<b>3.2</b>	<b>PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>UNDERSØKELSENS UTVALG .....</b>	<b>41</b>
<b>3.4</b>	<b>UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN .....</b>	<b>42</b>
<b>3.5</b>	<b>PRØVEINTERVJU.....</b>	<b>43</b>
<b>3.6</b>	<b>GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE .....</b>	<b>43</b>
<b>3.7</b>	<b>TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING AV DATA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.8</b>	<b>VALIDITET OG RELIABILITET .....</b>	<b>46</b>
<b>3.9</b>	<b>ETISKE VURDERINGER OG VÅR EGEN FORSKERROLLE.....</b>	<b>48</b>
<b>4.</b>	<b><u>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....</u></b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING .....</b>	<b>50</b>
4.1.1	DRØFTING AV FUNN: LÆRERNES FORSTÅELSE.....	53
<b>4.2</b>	<b>HVA HINDRER OG FREMMER TILPASSET OPPLÆRING? .....</b>	<b>56</b>
4.2.1	DRØFTING AV FUNN: FAKTORER SOM HINDRER OG FREMMER.....	58
<b>4.3</b>	<b>ELEVENS LÆRING .....</b>	<b>60</b>
4.3.1	DRØFTING AV FUNN: ELEVENS LÆRING .....	63
<b>4.4</b>	<b>KARTLEGGING .....</b>	<b>64</b>
4.4.1	DRØFTING AV FUNN: KARTLEGGING.....	69
<b>4.5</b>	<b>UNDERVISNINGSMETODER.....</b>	<b>71</b>
4.5.1	DRØFTING AV FUNN: UNDERVISNINGSMETODER .....	76
<b>4.6</b>	<b>VURDERING .....</b>	<b>80</b>
4.6.1	DRØFTING AV FUNN: VURDERING .....	82
<b>5.</b>	<b><u>KONKLUSJON, REFLEKSJON OG IMPLIKASJON.....</u></b>	<b>85</b>
<b>5.1</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>85</b>
5.1.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	85
5.1.2	LÆRERNES BESKRIVELSER AV FAKTORER SOM HINDRER/FREMMER TILPASSET OPPLÆRING.	86
5.1.3	LÆRERNES BESKRIVELSER AV ELEVENS LÆRING .....	87
5.1.4	LÆRERNES BRUK AV KARTLEGGING .....	88
5.1.5	LÆRERNES BESKRIVELSER AV UNDERVISNINGSMETODER .....	88
5.1.6	LÆRERNES BRUK AV VURDERING .....	89
<b>5.2</b>	<b>REFLEKSJON OG IMPLIKASJON .....</b>	<b>90</b>
	<b><u>LITTERATURLISTE.....</u></b>	<b>92</b>

---

<b>VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG 2 - INFORMASJON OM PROSJEKT .....</b>	<b>98</b>
<b>VEDLEGG 3 - INFORMASJON TIL INFORMANT .....</b>	<b>99</b>
<b>VEDLEGG 4 - ERKLÆRING .....</b>	<b>101</b>



---

# 1. Innledning

I dette kapittelet ønsker vi å presentere bakgrunn og formål med oppgaven samt oppgavens problemstilling. Tilslutt viser vi en oversikt over strukturen i oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn

Skolen er en sentral oppvekst- og sosialiseringsarena. Her vil elevene få mulighet til å tilegne seg kunnskaper av både faglig og sosial karakter. I tillegg til det rent faglige, vil elevene gjennom skoleårene utvikle en oppfatning om hvem de selv er, hvordan de bør forholde seg til andre, hvordan de blir sett på av andre og hva de er i stand til å mestre. Skolen har dermed stor betydning for elevenes identitetsdannelse og selvoppfatning. På det mer formelle plan er skolen pålagt å forholde seg til opplæringslovverk og læreplaner, som dens arbeid blir tuftet på. Lovverk og planer skal vise retning og innhold i den opplæringen som skal finne sted. Et sentralt mål i lov og læreplan er tilpasset opplæring. Dette målet skal være et navigeringspunkt i arbeidet for å sikre elevens vekstvilkår i utvikling og læring. I praksis er det læreren som skal gjennomføre det som står formulert i lovverk og planer. Det gis føringer om at lærerens virke trenger å være som et kontinuerlig forbedringsarbeid. Intensjonen om tilpasset opplæring kan muligens sammenlignes med et Sisyfos arbeid; han som kontinuerlig måtte arbeide med å trille en stor, tung stein til toppen av et fjell, bare for å se at den trillet ned igjen (Camus 1994).

Vår interesse for tilpasset opplæring begynte i vårt utdanningsforløp. Gjennom både litteratur og samtaler med lærere dannet vi oss inntrykk om at idealet tilpasset opplæring kunne være vanskelig å overføre til praksis. Vi har også merket oss konklusjonen av evaluering av Reform 97 som er at skolen ikke har lyktes med tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004 Kultur for læring). Videre har vi registrert at det i ulike sammenhenger blir beskrevet at intensjonen om tilpasset opplæring forstås ulikt på forskjellige skoler. Dette har vi også fått bekreftet gjennom

---

forskning (Skaalvik og Fossen 1995). Tilpasset opplæring kan gi ulik praksis på bakgrunn av ulike forståelser og oppfatninger. I en forskningsrapport (Bachmann og Haug 2006) skilles det mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. De beskriver at i en smal forståelse av tilpasset opplæring så legges det en hovedvekt på lærerens undervisning og tiltak knyttet til undervisningen. En vid forståelse av tilpasset opplæring beskriver de som en pedagogisk plattform som preger skolens ideologi (ibid).

I den offentlige utredningen NOU 2003:16 *I første rekke*, ble det foreslått å fjerne spesialundervisning. Dette ble ikke videreført i St.meld. 30, *Kultur for læring* (2003-2004), men det ble opprettholdt en sterk vektlegging av tilpasset opplæring. Skal skolen ha dette som et sentralt fokus i sin virksomhet, krever dette at man fokuserer på forståelse av tilpasset opplæring. Forståelsen er fundamental i arbeidet for å bedre betingelsene i praksis. Det er mye som tyder på at større bevissthet og mer fokus på tilpasset opplæring kan føre til forbedret praksis til beste for både lærerne og for elevene som har krav på tilpasset opplæring.

Målet om tilpasset opplæring er omfattende og vesentlig. Et utgangspunkt for denne oppgavens tema er en oppfatning om at forståelse og praktisering i gjensidig interaksjon, har stor betydning når det gjelder å utvikle skolen til et bra sted for læring.

Vi har i det foregående vist våre motiver og den interesse som ligger til grunn for valg av tema i oppgave. Videre ønsker vi å utlede en problemstilling som vil presisere vårt fokus.

## 1.2 Formål og problemstilling

I lys av det vi nå har vært innom kan vi tilnærme oss det å sette opp et enda mer presist formål med undersøkelsen vår. Vi ønsker å undersøke hvilken forståelse lærerne har av tilpasset opplæring. Vi ønsker videre å spørre dem om hvordan de i praksis arbeider for å tilpasse opplæringen. Vi fant ut at vårt formål, ønsker og

---

motiver harmoniserer noe med en etterlysning etter forskning som nettopp undersøker hvordan og på hvilket grunnlag lærerne forstår og praktiserer tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). Vårt utgangspunkt i denne oppgaven er at tilpasset opplæring består av elevens læring og lærerens undervisning i et tosidig forhold som alltid påvirker hverandre gjensidig (Buli-Holmberg 2006). Slik vi har tolket dette er det i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring.

Vi kjenner til at prinsippet tilpasset opplæring også innbefatter spesialundervisning, men vi har valgt å begrense omfanget av oppgaven til å gjelde ordinær undervisning. Hensikten med undersøkelsen er å belyse lærernes forståelse og praktisering av tilpasset opplæring.

Med dette som bakgrunn og formål formulerer vi følgende hovedproblemstilling for denne masteroppgaven:

*Hvilken forståelse har lærere av tilpasset opplæring, og hvordan beskriver de sin egen praktisering av tilpasset opplæring?*

For å belyse hovedproblemstillingen er den delt i to kategorier:

1. Hvilken forståelse har lærerne av tilpasset opplæring?
2. Hvordan praktiserer lærerne tilpasset opplæring?

Problemstillingen avgrenser sentrale områder av det vi vil undersøke vedrørende tilpasset opplæring. Vi finner det hensiktsmessig å skille intensjonen tilpasset opplæring fra praksis og viser til problemstillingens kategori 1 og 2.

Vi valgte å bruke intervju som metode og lærere som informanter for å besvare problemstillingen. Vi hadde utviklet intervjuguide før vi dro ut til de åtte utvalgte lærere ved forskjellige skoler for å intervju dem. Spørsmålene i intervjuguiden dannet struktur for de hovedtemaene vi ønsket å komme inn på og den ble utarbeidet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning. Vårt utgangspunkt var at lærerne selv er eksperter på sin virkelighet. Deres daglige virke blant elevene gjør at de sitter med en nærhet til feltet som vi var interessert i å høre mer om. Av hensyn til

---

tidsmessige og økonomiske begrunnelser anså vi at et kvalitativ intervjustudie passet prosjektets formål.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har fem kapitler. I første kapittel har vi gitt en presentasjon av oppgavens formål, bakgrunn for valg av oppgave og dens problemstilling. I kapittel to blir teoridelen beskrevet. Her blir det teoretiske grunnlaget for valgt problemstilling presentert. I teoridelen blir intensjonen om tilpasset opplæring først belyst i henhold til opplæringslov og læreplan. Vi beskriver videre hvordan tilpasset opplæring i praksis dreier seg om elevens læring og lærerens undervisning, og bruker relevant teori og forskning knyttet til læring og undervisning.

I kapittel tre blir valg av metode beskrevet og begrunnet. Her beskrives også hvordan undersøkelsen vår ble gjennomført. I tillegg blir det gitt en fremstilling av hvilken måte våre data er bearbeidet på. Også validitet, reliabilitet, egen forskerrolle og etiske betraktninger er tatt med i betraktning.

I kapittel fire presenteres og drøftes aktuelle funn fra empirien opp mot teori og forskningen på feltet.

I kapittel fem følger en konklusjon med oppsummering av de viktigste resultatene. Vi vil avslutte med våre refleksjoner og implikasjoner på bakgrunn av resultatene i undersøkelsen. For å belyse resultater fra undersøkelsen vil vi i det kommende kapittel presentere relevant teori.

## 2. Teori

I dette kapittelet ønsker vi å fokusere på teori og empiri som kan fungere som et bakteppe for vår undersøkelse. Vi vil først fokusere på innholdet i begrepet tilpasset opplæring slik det kommer til uttrykk i teori, lov og læreplan. Deretter vil vi vise at tilpasset opplæring kan forstås og vektlegges ulikt, noe som videre kan få betydning for praksis. I denne oppgaven ønsker vi å presisere at tilpasset opplæring er et tosidig begrep som inneholder lærerens undervisning og elevens læring. Vi ønsker av den grunn å utdype relevant teori om læring og undervisning. Teorikapittelet avsluttes med å trekke de sentrale linjer i elevens læring og lærerens undervisning. For å belyse dette nærmere har vi tatt utgangspunkt i Buli-Holmbergs modell fra 2006 om tilpasset opplæring (TPO-modell).

### 2.1 Tilpasset opplæring

Målet om tilpasset opplæring skal virke retningsgivende for skolens arbeid og det skal gi visjoner om at opplæringstilbudet skal gjelde alle uansett forutsetninger (Ekeberg og Holmberg 2005). En slik visjon skal gi retning for skolens praksis, mål og verdier. Tilpasset opplæring representerer et ideal som ikke fullt og helt kan innfris, men det kan fungere som en ledestjerne i skolens virksomhet (Skogen 2006).

Prinsippet tilpasset opplæring kom inn i Mønsterplanen av 1974, men det har antakelig vært praktisert lenge før det ble nedfelt i læreplanene (Bachmann og Haug 2006). Samtlige læreplaner har fulgt opp prinsippet om tilpasset opplæring. Formuleringene og termene kan være noe ulike, men innholdet er det samme: Det er skolen som skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt. Tilpasset opplæring ble lovfestet i 1998. Loven sikter til skolens ansvar for å imøtekomme krav om tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-2 sier:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatane (Aarnes 1999: 187).*

Tilpasset opplæring er et prinsipp som gjelder både i ordinær undervisning samt spesialundervisning. Forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er at elever som ikke har et tilstrekkelig godt utbytte av den ordinære undervisning, kan vurderes rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5 (ibid: 207).

### 2.1.1 Tilpasset opplæring i læreplanen

Læreren må se hver enkelt elev og møte eleven ved å gi utfordringer som både kan mestres alene, og i fellesskap med andre (Kunnskapsdepartementet 2006).

Læreplanen formulerer eksplisitt hva tilpasset opplæring innebærer:

*I opplæringen skal mangfoldet i elevens bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2006: 34).*

Læreplanen påpeker at opplæringen ikke skal hindre utviklingsmulighetene for elevene uansett ståsted og bakgrunn. Læreplanen vektlegger ansvar for å møte mangfoldet i elevgruppen både ved å bruke ulike innfallsvinkler og i forbindelse med organisering i opplæringen. Det være seg lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Alle elevene skal ha en opplæring som forutsetter at interesse, arbeidskapasitet, tidligere erfaring, kunnskap, evner og arbeidstempo blir inkludert.

Hensynet til at elevene har ulike strategier og forskjellige utviklingsmuligheter er også sentralt i læreplanen. Samtidig er opplæringens mål at elevene lærer. Følgelig må elevene selv være aktive for at læring skjer slik læreplanen formidler det:

*Elevene bygger i stor grad opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan påskyndes - eller hemmes og hindres - av andre. Vellykket læring krever en dobbel motivering: både hos eleven og hos læreren (Kunnskapsdepartementet 2006: 10).*

---

Læreplanen vektlegger at læring skjer ved gjensidig innsats fra elev og lærer. Det er læreren som har ansvaret for å tilrettelegge undervisningen i møte med en aktiv og motivert elev. For at eleven skal kunne være aktiv i læringsprosessen må læreren oppmuntre og hjelpe eleven til å bli seg bevisst sin individuelle læring. Videre er miljøet rundt elevene en sentral påvirkning for den læring som finner sted. Dette er læreplanen opptatt av:

*Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring (Kunnskapsdepartementet 2006: 16).*

I et læringsmiljø som har et godt klima for læring vil både lærer og elev vise hverandre respekt og få aksept for den man er. Dette innebærer toleranse og rom for ulikheter i elevgruppen. Det vil også være forventninger om elevens bidrag til at fellesskapet utvikler seg. Læring skjer med andre ord både i et individuelt perspektiv og i fellesskap med andre elever.

Det er eleven som er lærerens viktigste samarbeidspartner. Dette innebærer at eleven må bli involvert og vist tillit. Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) sier dette om elevmedvirkning:

*Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (ibid: 33).*

Motivasjon for læring eksisterer i større grad i et læringsmiljø hvor elevene trives, og hvor de samtidig bidrar til å ta beslutninger som angår deres læring.

Vi har beskrevet intensjonen om tilpasset opplæring slik den kommer til uttrykk både i opplæringslov, læreplan og i utvalgt litteratur. Tilpasset opplæring fremstilles som en overordnet visjon som skal prege skolens læringsarbeid hvor både lærer og elev har aktive roller. Vi vil i det kommende delkapittel fokusere på hvordan tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter som kan påvirke hvordan tilpasset opplæring overføres til praksis.

---

### 2.1.2 Ulike forståelser av tilpasset opplæring

Hvordan vi mennesker forstår våre aktiviteter vil være avgjørende for hvordan vi praktiserer dem. Slik vil det også være med tilpasset opplæring. Hva betyr tilpasset opplæring for den enkelte lærer og den enkelte skole?

Skaalvik og Fossen (1995) rapporterer i sin forskning hvor de intervjuet lærere, om hvordan ulike forståelser gir varierende praktisering. Dette kan påvirke læringsforholdene, og hindre at en skolekultur får lik retning. En felles forståelse på skolen av hva tilpasset opplæring er, vil være et utgangspunkt i arbeidet (Skogen og Holmberg 2002). De påpeker samtidig at opplæringsbegrepet bevisst er brukt for å vise at opplæring er mer enn undervisning (Skogen og Holmberg 2002).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom det de kaller en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse relateres ensidig til undervisning og kan spesifikt knyttes til bestemte måter å organisere undervisningen på. Smal forståelse av tilpasset opplæring vil kunne gi varierende utslag, da undervisning ikke kan gjøres likt i alle fag med ulike elevforutsetninger, og ulike lærere (ibid). Tilnærmingen vil for eksempel være preget av tiltak rettet mot enkelte elever, det vil si mer konkrete handlinger. En slik forståelse kan kritiseres for å ha et instrumentelt perspektiv på undervisning, noe som utelukker faktorer av betydning i opplæringssituasjonen (ibid). En ulempe ved en slik forståelse er at læreren tilegnes et stort ansvar for å tilrettelegge undervisning etter bestemte rettelser.

En vid forståelse vil derimot dreie seg om en ideologisk helhet rundt opplæringen, og kan ikke forstås kun på bakgrunn av hvordan undervisningen legges opp. I et intervju med Haug påpeker han at dette dreier seg om i hvilken grad skolen evner å gjøre opplæringen best mulig for alle elever (Bedre skole, nr. 2 2006). Dette innebærer at hele opplæringssituasjonen rundt elevenes læring og utviklingskår involveres, og at hele skolen har samme retning og lik vekt på verdier knyttet til elevenes læring.

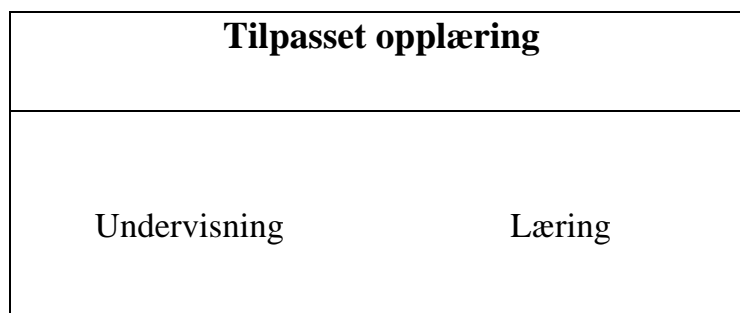
I denne oppgaven legger vi til grunn en vid forståelse av tilpasset opplæring. Vi anser det som viktig og relevant at tilpasset opplæring er et tosidig begrep som inkluderer



både lærer og elev. Læreren har ansvar for å legge tilrette sin undervisning i tråd med elevens forutsetninger, mens eleven står for læringen (Ekeberg og Holmberg 2005). Hvis opplæringen skal være individuelt tilpasset, må undervisning og læring være overensstemmende prosesser (Buli-Holmberg 2006). Håstein og Werner (2004) deler tilsynelatende samme forståelse av tilpasset opplæring når de definerer at det dreier seg om hvordan elevene samspiller med den undervisningen skolen gir.

Vi vil gå nærmere inn på teori om hvordan eleven lærer, og hvordan læreren tilrettelegger undervisningen senere i oppgaven.

Figuren nedenfor viser hvordan tilpasset opplæring er overordnet for undervisning og læring.



Figur TPO (Buli-Holmberg 2006)

Tilpasset opplæring er overordnet for undervisning og læring, og er et tosidig begrep (Buli-Holmberg 2006).

Ifølge Ekeberg og Holmberg (2005) er opplæringen tilpasset når det er samsvar mellom elevens læring og lærerens undervisning. Det er vanskelig å operasjonalisere tilpasset opplæring uten å ha kunnskap om hvordan læring skjer, og hvordan læreren best kan møte elevene. Lærerens handlinger og refleksjoner kan avspeiles i tilretteleggingen for elevens læring. En nødvendig forutsetning vil da være at eleven deltar aktivt i sin egen læringsprosess (ibid).

Vi har i det foregående sett hvordan intensjonen om tilpasset opplæring uttrykkes idealistisk, og hvordan det kan forstås. I kommende del viser vi hva som er hindringer og hvilke faktorer som kan fremme tilpasset opplæring.

---

### 2.1.3 Faktorer som hindrer og fremmer tilpasset opplæring

Vi har tidligere beskrevet at intensjonen om tilpasset opplæring er et mål som kan fungere som navigeringspunkt i skolens virksomhet. Det gir en påminnelse om opplæringens retning og verdimessige forankring, og kan derfor betegnes som et skolerelatert innovasjonsarbeid i stadig forbedring. I en slik sammenheng vil det være flere faktorer som er av betydning å peke på. Skogen og Holmberg (2002) snakker om psykologiske og praktiske barrierer i innovasjonsarbeid. Psykologiske barrierer dreier seg om motstand mot endringer, og kan komme fra sentrale aktører i skolen. Det kan innebære redsel, motvillighet mot det ukjente eller inkompetanse. Forskning viser at lærere mener de praktiserer tilpasset opplæring, noe som ikke på en entydig måte stemmer med elevbeskrivelser og observasjon i samme undersøkelse (Imsen 2003). I den sammenheng kan det være snakk om manglende kompetanse som blir et hinder for tilpasset opplæring.

Praktiske barrierer er forbundet med konkrete faktorer som økonomi og tid. Forskning viser at differensiering i undervisningen beskrives av enkelte lærere som vanskelig å gjennomføre (Skaalvik og Fossen 1995). Skaalvik og Fossen vektlegger for mange elever per lærer, og dårlig tilgang på egnede læremidler som praktiske barrierer. Praktiske barrierer kan på denne måten bli fremhevet i diskusjon angående tilpasset opplæring som konkrete og synlige, i motsetning til psykologiske barrierer. Skogen og Holmberg (2002) beskriver dette som: *vikarierende for andre barrierer, for eksempel psykologiske* (ibid: 96).

I henhold til tilpasset opplæring kan det eksistere flere forklaringer på at det er vanskelig å overføre til praksis. Strandkleiv og Lindbäck (2005) beskriver en populær forklaring på hvorfor tilpasset opplæring ikke realiseres. Mangel på voksne og økonomiske midler er praktiske barrierer som kan hemme tilpasset opplæring. Forfatterne avviser en slik forklaring ved å vise til forskning som sier at verken antall voksne, eller økte økonomiske midler fører til bedre vilkår for læring (Birkemo 2002 i Strandkleiv og Lindbäck 2005).

---

Visse sentrale faktorer kan fremme tilpasset opplæring. Flere undersøkelser viser at en positiv holdning til målet gir et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring (Imsen 2003, Skaalvik og Fossen 1995). Det er vanskelig å være uenig i innholdet i tilpasset opplæring skriver Bachmann og Haug (2006).

Forskning viser at skoler som fokuserer på læring med en kollektiv kultur preget av samarbeid og kompetanseheving, i større grad klarer å tilpasse opplæringen (Nordahl 2005). Tilsvarende funn har også Skalde og Skaret (2005) i deres forskning (I Bachmann og Haug 2006). Skalde og Skaret refererer til utstrakt samarbeid med foreldre og at elevene deltar i beslutninger angående deres egen læring. Ledelsen ved disse skolene er opptatt av en felles orientering i ideologi for alle aktører. Det er også dokumentert at elevene presterer bedre læringsresultater ved disse skolene (I Bachmann og Haug 2006). Dette viser at samarbeid både med kollegaer, foreldre, og eleven, i stor grad bidrar til å fremme tilpasset opplæring. Det viser også at fokus på læring med en felles ideologisk forståelse er sentralt i skolens arbeid.

*Skoler med positive kollektive kulturer holder bedre oppe et faglig nivå, og skaper et faglig miljø. Dette gir såkalt høy pedagogisk bevissthet og fører til tett oppfølging fra lærernes side (Bachmann og Haug 2006: 53).*

Vi har nå sett at i arbeidet for tilpasset opplæring er det flere påvirkende faktorer som hemmer eller fremmer. Psykologiske og praktiske barrierer kan hemme tilpasset opplæring, mens skoler som har en kollektiv kultur med felles fokus på samarbeid, kompetanseheving og elevens læring, klarer å tilpasse opplæringen i større grad. Vi vil i det kommende delkapittel fokusere på elevens læring som er utgangspunkt for lærerens undervisning.

## 2.2 Elevens læring

Skolens hovedoppgave er å formidle allmennkunnskaper og holdninger som skal bidra til at elevene blir opplyste og ansvarlige samfunnsborgere. Forutsetningen er at elevene som har gått på skolen har tilegnet seg kunnskaper om natur, samfunn, språk,

---

samt lært seg å lese, skrive og regne. Skolens virksomhet er basert på at elevene systematisk og planlagt blir utfordret til læring. Selve læringsbegrepet kan forstås ulikt. Illeris (1999) viser til at begrepet kan anvendes på ulike måter og ha ulike betydninger. Læring som begrep brukes bredt, på ulike måter som innbyrdes kan i praksis være vanskelig å skille fra hverandre, noe som kan være til ulempe (ibid). Illeris (1999) definerer at læringsbegrepet både kan relateres til læringsresultat av det som er lært. Begrepet kan også ses som en kognitiv prosess i individet, videre kan det tilføres et mer sosialt perspektiv på læring og tilslutt nevner Illeris at undervisning kan relateres som et synonym til læring (ibid). I den offentlige utredningen *I første rekke*, vises det til læreplanens framtreddende syn om at undervisning og læring ikke er likt, og at det er eleven som i sitt arbeid konstruerer læring (NOU 2003:16).

Elevenes læringsprosess kan forstås i et kognitivt perspektiv og i et sosialt perspektiv. Her er særlig to teoretikere sentrale, Jean Piaget og Lev Vygotsky (Imsen 2006). Piaget har et kognitivt perspektiv på læring, der læring er noe som først og fremst skjer i barnet med bakgrunn i dets erfaringer med omgivelsene (ibid). Mens Vygotsky representerer et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor samspill med miljøet er vesentlig (ibid). Både Piaget og Vygotsky er opptatt av at læring ikke kan overleveres, men at det er en prosess som foregår i den lærende (Imsen 2006). Piagets teori vektlegger at læring skjer ved mental bearbeiding av sanseinntrykk. Dette skjer gjennom det han kaller assimilasjon og akkomodasjon som både opprettholder og fører til ny læring (Nilsen og Raaheim 2004). I et slikt kognitivt perspektiv er det sentralt at aktiviteter skal skape en form for ubalanse, det vil si at arbeidsoppgavene til eleven skal ligge på et nivå som byr på utfordringer intellektuelt (ibid).

I en sosiokulturell forståelsesramme blir miljøet trukket fram som en vesentlig dimensjon i læring (Imsen 2006). Læring blir følgelig en sosial prosess på bakgrunn av at det skjer i omgivelser som innbefatter andre mennesker. Vygotsky mente at den sosiale aktiviteten var utgangspunktet for intellektuell utvikling (Vygotsky 1978). Vygotsky vektlegger språkets betydning i det sosiale fellesskapet for å utvide begrepsforståelsen (ibid).

---

Et begrep som ofte blir assosiert med Vygotsky er den proksimale utviklingssonen (ibid). I dette ligger det at læring skjer mellom det barnet kan gjøre alene og hva det kan klare med hjelp og støtte fra en kompetent annen. Begrepet proksimale utviklingssone har stor relevans for tilpasset opplæring i et perspektiv hvor læring skjer i interaksjon med lærerens tilpasning (Ekeberg og Holmberg 2005). Utvikling og læring betraktet gjennom begrepet proksimal utviklingssone vil fordre at læreren og eleven samarbeider om et felles mål. Håstein og Werner (2004) hevder at hvis skolen skal lykkes i å gi tilpasset opplæring, må skolen dele opplæringsansvaret på forskjellige måter med elevene.

For at læringsprosessen skal gi resultater i form av kunnskaper, ferdigheter og ny forståelse behøver eleven målsettinger som både eleven selv, og omgivelsene rundt eleven kan samarbeide om.

Nå har vi sett på hvordan læring foregår. Skolens funksjon er at elevene systematisk og tilrettelagt blir utfordret til læring. Elevens læringsprosess kan forstås i et kognitivt og i et sosialt perspektiv. Det er eleven som i sitt arbeid konstruerer læring. Videre vil vi si noe om ulike elevforutsetninger som kan si noe om hvordan elever lærer forskjellig på bakgrunn av hvem de er.

### **2.2.1 Elevforutsetninger**

Enhetsskolen har et mangfold av elever med forskjellige evner, interesser og personligheter. Elevenes personligheter er innbyrdes forskjellige, og mange elever har ulike måter å lære på, samt forskjellig strategier for å løse oppgaver. Videre har de ulike styrker og muligheter for læring som læreren må være oppmerksom på. Enhetsskolens ideal om like muligheter for alle pålegger læreren også å ha kunnskaper om ulike kulturer, religioner og nye familiemønstre i samfunnet. Elevene kommer til skolen med sin bagasje som skolen skal investere i for at elevene skal oppleve mestring, utvikling og læring (Imsen 2006).

---

Det skal tas hensyn til elevforutsetninger i utformingen av undervisningen, noe som kan virke vanskelig og uoverkommelig. Det eksisterer mange dilemmaer ved slike hensyn. Lærerne vil oppleve at det er noen elever en får lettere kontakt med, videre at elevene befinner seg på ulike faglige nivå, samt at lærerne opplever at motivasjonen hos elevene er forskjellig. Motivasjon blir i mange sammenhenger karakterisert som den viktigste drivkraften i læringsprosessen hos eleven (ibid).

Ifølge Ekeberg og Holmberg (2005) er læring en dynamisk prosess som skjer i eleven, og som fører til utvikling, endring samt heving av kunnskap, ferdighet og holdning som er varig. Jo mer en lærer vet hva som påvirker elevens læring, jo mer skikket vil han eller hun være til å legge til rette for læring på ulike nivåer, og til å differensiere undervisningen. Men samtidig skjer læring uavhengig av om det tilrettelegges for en læringssituasjon eller ikke (ibid). Læring er noe som skjer i alle kontekster og gjennom hele livet, men formelt er skolen stedet hvor både lærer og elev har læring som mål for all virksomhet. Grunnlaget for all læring er at eleven er motivert for å lære, er trygg i miljøet, og tror på egne muligheter (ibid).

*Alle elever skal føle at de mestrer oppgavene de får i skolen, men de skal i tillegg få utfordringer som kan føre dem videre i utvikling*  
(Skogen og Holmberg 2002: 33).

Elevgruppen som læreren møter har ulike forutsetninger for læring. Læreren må opptre som en forsker på sine elever for å finne ut hvem de er, samt hvordan undervisningen kan møte deres ulikheter. Både innsikt og viten om hva læring er, hvem elevene er, samt hva de tenker i læreprosessen og hvordan læring skjer i samspill med omgivelsene er fundamentalt i lærerens arbeid (Imsen 2006).

Ekeberg og Holmberg (2005) hevder at kunnskap om elevenes læreforutsetninger kanskje er det som skiller skoler fra de som er gode, til de som er mindre gode på tilpasset opplæring. Vi vil nå se nærmere på motivasjon.

---

## 2.2.2 Motivasjon og mestring

Motivasjon er drivkraften som gir lyst til å lære. Et godt grunnlag for læring er avhengig av at eleven kjenner seg trygg og har motivasjon. På det vis vil eleven finne mening ved det som skal gjøres. Det er flere måter å kjenne motivasjon på, og vi kan oppleve det både som indre motivasjon og som ytre motivasjon. Indre motivasjon kan beskrives som nysgjerrighet og engasjement, som således får eleven til å gå inn for ulike arbeidsoppgaver. Ifølge Læringsplakaten skal skolen stimulere elevens nysgjerrighet, utholdenhet og lærelyst (Kunnskapsdepartementet 2006).

Mestring kan relateres til indre motivasjon. Vi foretrekker oppgaver vi oftest mestrer, fremfor dem vi ikke får til (Nielsen og Raaheim 2004). Opplevelser av mestring vil kunne gi positiv grobunn for motivasjon og hvor lysten til å lære i større grad etableres i eleven. En slik indre motivasjon finner vi i de tilfeller hvor en holder fokuset, og at en i mindre grad er avledbar.

Motivasjon på bakgrunn av et ønske om å oppnå noe eller unngå negativ konsekvens blir betegnet som ytre styrt. Tiltak basert på en slik type motivasjon er instrumentelt betinget og vil i større grad være sårbar for at andre omstendigheter rundt aktiviteten. For eksempel engstelse for å ikke lykkes, blir en påvirkning i læringsprosessen. Dette kan dermed få større fokus enn selve læringsaktiviteten. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til at god selvoppfatning har stor innflytelse for barns læring, samt at et godt læringsmiljø som er opptatt av å styrke barns tro på egne muligheter også legger til rette for læring. Et godt læringsmiljø kan defineres som et miljø der eleven opplever anerkjennelse, trygghet og mestring og som videre stimulerer eleven og ivaretar flere sider hos denne (ibid).

Mange elever vil veksle mellom det å være indre og ytre motivert i sin skolesituasjon. Samtidig kan aktiviteter en tidligere utførte på bakgrunn av ytre motivasjon utvikle seg til å bli indre motiverte handlinger eller motsatt (Imsen 2006). Samtidig kan elever være såpass rammet av sine egne negative vurderinger eller engstelse for at resultatet ikke skal bli bra, at de i stedet bruker unngåelsesstrategier når noen prøver å

---

hjelpe dem gjennom for eksempel tilrettelegging (Imsen 2006). Ekeberg og Holmberg (2005) skriver:

*Den enkeltes elevens syn på seg selv i forhold til å lykkes eller ikke lykkes får betydning for motivasjon og skolefaglig læring. Om eleven har god eller dårlig opplevelse av sin egen skolesituasjon, vil påvirke læringssituasjonen (ibid: 62).*

Motivasjon har stor betydning for elevene i læringsprosessen og fordrer at omgivelsene legger til rette for at elevene opplever mestring.

Vi har nå sett hvordan elevene har ulike motivasjoner for læring. I et tosidig perspektiv på tilpasset opplæring er lærerens undervisning sentral. I det neste delkapittelet vil vi se nærmere på lærerens undervisning.

## 2.3 Lærerens undervisning

God undervisning kan motivere og engasjere elevene. Vi har tidligere sett at læring er noe som skjer i og med eleven, hvor elevens rolle er aktiv. Vi vil nå fokusere på at undervisning er noe som læreren har ansvaret for. Opplæringsloven fra 1998 omfatter all undervisning i det 13-årige løpet i grunnutdanningen i Norge. De fleste lærere kjenner loven, og undervisningen skal legges til rette i tråd med målsettingen i læreplanverket (Repstad og Tallaksen 2006).

Den gode lærer inspirerer til at læring skal skje. Undervisningen gjennomføres på en slik måte at eleven får erfaring med å lykkes i sitt arbeid og tro på egne evner. Utgangspunktet er elevens ståsted. Læring som bygger på den utviklingen som allerede har skjedd, er motiverende i læringsprosessen (Vygotsky 1978). Dette innebærer å tilrettelegge opplæringen differensiert med utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetninger og opplæringsbehov (Ekeberg og Holmberg 2005). Samtidig vil elevens egen innflytelse på læringsaktivitetene kunne gi eierforhold til egne læringsprosesser (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Dette kan innebære at eleven på et tidlig tidspunkt kan inkluderes i planlegging av undervisning. For at et undervisningsopplegg skal bli vellykket, er det en forutsetning at det legges til rette



---

for at eleven blir trygg, får tro på seg selv og blir motivert til å gjøre en innsats (Ekeberg og Holmberg 2005). Samtidig bør undervisningens motiv og hensikt være at elevene lærer. Forskning viser et manglende læringstrykk i barneskolen (Klette 2003). Det er et høyt aktivitetsnivå, men ikke nødvendigvis relatert til læring. Tilpasset opplæring blir beskrevet som variasjon i hjelp til hver elev, og ikke som et differensiert opplegg som inkluderer både innhold i oppgaver, vanskegrad eller måter å organisere som tar hensyn til elevenes læring (ibid).

Et relevant begrep i undervisning er scaffolding. Bruner (1997) ser betydningen av lærerens støtte, et stillas som kan holde eleven oppreist i sin proksimale utviklingssone før eleven etter hvert klarer seg på egenhånd.

Utgangspunktet for lærerens virke i elevgruppen bør være hver enkelts elevs utvikling. Dette innebærer at læreren må gå inn i en trenerrolle, og samtidig samarbeide med eleven om et individuelt opplegg. Skogen og Holmberg (2002) har delt opplæringsprosessen inn i fire faser:

1. Elevens læringsmål.
2. Elevens ståsted- "her og nå".
3. Tilrettelegging for at eleven kan nærme seg målet.
4. Evaluering av elevens utviklingsprosess mot målet.

Innholdet i fasene sier først at intensjonen tilpasset opplæring kontinuerlig bør bli evaluert i forhold til elevenes forutsetninger. Et slik arbeid innebærer utfordringer og er ressurskrevende (Skogen og Holmberg 2002). Utfordringen videre blir å kartlegge de forutsetningene som danner elevens ståsted for læring og utvikling. Deretter må arbeidet dreie seg om å tilrettelegge for at eleven både tar ansvar for egen læreprosess og utvikler seg i tråd med de mål som er satt. I en fjerde fase bør elevens læring evalueres. I en slik fase vil det være mest ønskelig å både ha vurderinger som sier noe om elevens prestasjoner, og samtidig ivareta en vurderingsform som fokuserer på elevens læringsprosess (ibid).

---

Disse fire fasene beskriver hvordan målet med opplæringen skal være tydelig for de involverte parter. Ikke minst må elevene selv få tydelige innføringer i hva de skal jobbe med, samt hva som er hensikten og målet med å jobbe. Sett i sammenheng med de beskrevne fire fasene vil en individuell utviklingsplan (IUP), være en måte å organisere individets utvikling på, ut fra elevens egne forutsetninger (Zetterström 2005). Nordahl skriver i et vedlegg (nr 3) til NOU 2003:16, at en individuell plan for hver enkelt elev kan bli et alternativ hvis spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP) fjernes. En slik plan kan gi bedre forutsetninger for å differensiere innhold i opplæringen (ibid).

En undersøkelse viser at lærerens rolle som leder har stor betydning i undervisning. (Nordahl 2005). Undersøkelsen påpeker at lærernes evne til å reflektere og til å samarbeide med kollegaer om planlegging samt vurdering av undervisning gir et bedre utgangspunkt for læring. Undersøkelsen viste videre at tydelig ledelse, ro og trygghet er grunnleggende i undervisningen, men at også elevdeltagelse i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (ibid).

Vi bruker Skogen og Holmbergs (2002) fire faser som skal inngå som ledd i lærerens undervisning. En forutsetning som lærerens undervisning baseres på er hvem elevene er. Vi vil nå se nærmere på kartlegging av elevene.

### **2.3.1 Kartlegging**

Tilpasset opplæring vil i stor grad kreve solide kunnskaper om helheten rundt elevene, de betingelsene som påvirker læringsforholdene. Kartlegging av elevens ståsted relatert til læringsmål er sentralt. Et pedagogisk opplegg som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger for læring vil støtte eleven til å komme videre i sin utvikling.

Kartlegging er redskapet læreren trenger for å få oversikt over elevene. Både lovverk og læreplan gir klare og bestemte føringer for arbeidet i skolen. Læreren må i tillegg til å kunne sitt fag og fagdidaktiske tilnærmingmåter, kunne kartlegge:

---

*Den enkelte elevens utvikling og læringsstrategier for å ha mulighet for å tilpasse fagstoffet til utviklingsnivået, samt å velge tilnærmingsmåter som er tilpasset enkeltelevens opplæringsbehov. Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser og læreforutsetninger er nødvendig for at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring (Ekeberg og Holmberg 2005: 22).*

Dette innebærer at en i tillegg til faglig kartlegging også må se på alle faktorer som påvirker læring og utvikling. Det fremheves at samtlige ressurser til eleven må identifiseres. Det er styrkene og de strategier som eleven lærer best som trekkes fram. Læreren skal finne tilnærmingsmåter og fagstoff som er basert på eleven. Et slikt utgangspunkt vil gjøre læreren i større grad rustet til å finne et differensiert undervisningsopplegg i takt med elevenes nærmeste utviklingssone. For at kartleggingen skal utføres på en positiv måte som fremmer samarbeid og mestringsopplevelser, kan elevene bli inkludert i denne prosessen på et tidlig tidspunkt (Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Både usystematisk og systematisk kartlegging kan si noe om hvem elevene er og opplæringssituasjonen for elevene. Eksempler på usystematisk kartlegging kan være både observasjoner og uformelle samtaler elever. Dette blir registrert uten at lærerne er bevisst at de kartlegger (Holmberg og Lyster 2000).

Systematisk kartlegging kan foregå ved ulike metoder. Når det gjelder kunnskaper kan uformelle lærerproduserte prøver, og standardiserte normerte prøver si noe om hvilket nivå eleven befinner seg på. De standardiserte sier noe på bakgrunn av normer for resultatene basert på et representativt utvalg (Ekeberg og Holmberg 2005).

Systematisk observasjon som er strukturert ved bruk av ulike typer skjema kan benyttes for å finne ut hvordan læremiljøet er, hvordan samspill mellom elevene er samt hvordan elevene jobber. Læreren krysser av på et observasjonsskjema. Også bruk av strukturert intervju og samtaler med både foreldre og eleven vil gi utfyllende informasjon (Ekeberg og Holmberg 2005).

Det vil være nødvendig at læreren skaffer seg oversikt over elevenes faglige nivå i en elevgruppe. Det som oftest da blir målt er hva eleven mestrer og har lært, således hva de kan fra før. Skogen og Holmberg (2002) skriver:

*Ofte er prøver og eksamener den vanligste kartleggingsmåten som benyttes. Men det er ikke tilstrekkelig å kjenne til elevens prestasjoner på prøver, man må også kjenne til individuelle forutsetninger og behov for læring, samt hvilke miljøbetingelser som fremmer, eventuelt hemmer, læring og utvikling. Læreren må selv finne ut av han eller hun har behov for mer kompetanse, eventuelt også hvilke type kompetanse for å kunne klare kartleggingsoppgaven (ibid: 147).*

En kartlegging kan bringe fram opplysninger om hvordan eleven lærer best, elevens læringsstil, hvilke strategier og studieteknikker som blir brukt og kan benyttes samt i tillegg hvilke interesser og uvaner eleven har (Ekeberg og Holmberg 2005). En slik dynamisk kartlegging vil gi læreren informasjon på hvordan eleven tenker. Læreren kan også få signaler fra eleven om sin tilrettelegging, og hva som eventuelt kan bli bedre.

En kartlegging gir læreren bedre grunnlag for å finne de faktorene som både fremmer og hindrer god utvikling hos eleven. Et enkelt eksempel kan være en lærer som gjennom observasjon ser at en elev får dypere konsentrasjon ved å sitte et annet sted i klasserommet (Holmberg og Lyster 2000). Samtidig kan kartlegging være ressurskrevende, ta mye tid samt kreve at læreren jobber tett med elevene for å speile deres læringsprosess.

Kartleggingen skal gi læreren et godt utgangspunkt i valg av individuell tilpassede undervisningsmetoder. I neste delkapittel vil vi se nærmere på hva det innebærer.

### **2.3.2 Undervisningsmetoder**

Det er mange aspekter i lærerens undervisning. For å samle flere av disse under en og samme overskrift, har vi valgt å betegne overskriften som undervisningsmetoder i tråd med TPO-modellen, samt Skogen og Holmbergs faser nr. 3 og 4 i undervisningstilrettelegging. Målet med kartleggingen er å avdekke hvordan læreren i

valg av undervisningsmetoder kan møte elevens læringspotensial. Dette vil innebære at lærerens tilrettelegging både må fokusere på å være motiverende og passe utfordrende slik at elevens læring er i tråd med læringsmålet. Det finnes ingen undervisningsmetode som automatisk fører til læring, læring kan skje uavhengig av undervisning. Strandkleiv og Lindbäck (2005) mener at lærerutdanning og enkelte fagbøker i didaktikk, kan gi inntrykk av at undervisning fører til læring. Dette samsvarer med en av Illeris (1999) definisjoner av læringsbegrepet hvor læring og undervisning blir å regne som synonymer (ibid).

Samtidig kan god undervisning både engasjere og motivere elever til læring. Dette er kjernen i et tosidig perspektiv på tilpasset opplæring som er overordnet for møte mellom lærerens undervisning og elevens læring. Læreren som forsøker å tilrettelegge for læring, evaluerer hvilken undervisning som i størst grad passer til elevenes forutsetninger. Repstad og Tallaksen (2006) skriver:

*Gjennom bevisste valg av arbeidsmetoder i forhold til elevenes forutsetninger og til fagets innhold, kan læreren bidra til større grad av tilpasning i undervisningen og dermed til mer læring (ibid: 3).*

Kartleggingen skal gi indikasjoner på hvor elevens nivå befinner seg, og ifølge Piaget og Vygotsky bør undervisningen ligge noe over elevens nivå slik at eleven har noe å jobbe mot (Imsen 2006). Piaget var opptatt av at det var utfordringen som skapte læring, mens Vygotsky fokuserte på potensialet. Fra hva eleven kan, til hva eleven har mulighet for å lære, dette er som nevnt tidligere den proksimale utviklingssonen hos eleven hvor lærerens rolle har stor betydning som den kompetente andre (ibid).

I en elevgruppe med elever som har ulike behov, vil en forutsetning være at læreren er i besittelse av kunnskap om ulike metoder for formidling av lærestoff, samt differensiering av oppgaver for elevene (Skogen og Holmberg 2002). Differensiering er et kjent undervisningsprinsipp i tilpasset opplæring (Ekeberg og Holmberg 2005).

*Differensiering betyr å gjøre forskjell og dreier seg om hvordan skolen legger til rette for forskjellighet i opplæringa (Repstad og Tallaksen 2006: 31).*

---

Det kan være ulike behov for differensiering i en elevgruppe, det vanligste er å differensiere innhold, arbeidsmåter og læremidler i undervisningen (ibid). Både forenkling eller å gjøre fagstoffet mer utfordrende, bruke annerledes fagstoff, hyppige repetisjoner samt langsommere eller hurtigere progresjon er eksempler på differensieringstiltak. For enkelte elever må alle former for differensiering bli tatt i bruk, mens andre eksempelvis kun behøver færre oppgaver å arbeide med (Holmberg og Lyster 2000).

Lærere som er dyktige i sin utøvelse har et sett med ulike undervisningsmetoder disponibelt samt ulike måter å bidra til at læringsmiljøer etableres med elever som aktive medspillere (Repstad og Tallaksen 2006).

Flere undersøkelser gjennom flere tiår bekrefter at den vanligste undervisningsform er at læreren først formidler verbalt foran alle elevene hvor de etterpå jobber med oppgaver (Nilsen 1983 og Haug 2004 i Skaalvik og Skaalvik 2005). En slik undervisningsmetode velger vi å betegne som kateterundervisning, som er i tråd med definisjon i Pedagogisk ordbok (Bø og Helle 2002). Metoden egner seg til å introdusere og å gjennomgå nytt tema (Repstad og Tallaksen 2006). Lærestoffet må tilpasses elevenes nivå. Denne metoden kan kritiseres for å gjøre elevene passive tilskuere hvor læreren spiller hovedrollen uten at elevene selv blir aktivisert (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Men det finnes flere undersøkelser som viser at en slik undervisningsform ikke nødvendigvis er mindre vellykket i henhold til mål om tilpasset opplæring. Klette (2003) ser mange fordeler med tradisjonell kateterundervisning og mener at undervisningsmetode må tilpasses situasjon og sammenheng. I tidsskriftet *Bedre skole* (nr. 2, 2006) påpeker Haug at kateterundervisning gjerne kan engasjere og møte alle elevene. Ausubel (1978) var en forsvarer av muntlig formidling, men mente læring kun var mulig der eleven var mottagelig og innstilt på den muntlige undervisningsformen. Felles språk og felles forståelse av begreper kan gjøre møtet mellom elev og lærestoff mulig på en slik måte. Dette er i tråd med Vygotsky sitt syn på undervisning, hvor han vektlegger språkets rolle (Vygotsky 1978). Lærerens oppgave gjennom muntlig formidling blir å

---

gjenoppfriske kjent bakgrunnskunnskap for å mentalt innstille eleven på ny kunnskap, noe som blir betegnet som en kognitiv bro (Imsen 2006).

Både arbeidsplaner, gruppeinndeling og alternativ undervisning som stasjonsundervisning, verkstedpedagogikk og prosjektarbeid er eksempler på tiltak læreren kan gjøre for å møte elevforutsetninger. Arbeidsplaner kan tilpasses de ulike læringsforutsetningene eleven har, ved å ha forskjellige nivåer av vanskegrad som eleven selv kan velge. En slik arbeidsmåte krever at læreren får en funksjon som veileder og betrakter som både støtter og oppmuntrer eleven (Skogen og Holmberg 2002).

Gruppeinndeling kan gjøres både ved å blande elever i heterogene sammensetninger, en miks av elevtyper og ulike typer ressurser. I andre sammenhenger kan det være mer homogen sammensetning. Som for eksempel ved nivådelte grupper hvor alle elevene befinner seg på noenlunde samme faglige nivå (Ekeberg og Holmberg 2005).

En alternativ type undervisning er stasjonsundervisning hvor elevene sirkulerer rundt for å utføre bestemte oppgaver på ulike stasjoner. Det kan være en god måte for å engasjere elevene til å delta aktivt hvor det ikke blir vektlagt om du er god eller dårlig fordi en kan finne passende utfordringer for alle (Ekeberg og Holmberg 2005).

Videre kan verkstedpedagogikk være et alternativ. Det tar utgangspunkt i konkretisering, at elevene får et forhold til fysiske objekter i læringsprosessen (ibid). Prosjektarbeid gir elevene mulighet til å samarbeide om et felles tema som kan gå på tvers av fag og timeplansstruktur. Denne organiseringsformen ble særlig aktuell etter Reform 97 med vekt på det kollektive aspektet fremfor det individuelle (Ekeberg og Holmberg 2005).

Det vil også være relevant å evaluere hvilke læremidler som er hensiktsmessig for elevene. Læreboken har ofte vært lærerens støtte i undervisning, men det kan være behov for å bruke flere eller andre hjelpemidler. Læremidler blir regnet for å være alt som kan brukes for å støtte elevene i deres læringssituasjon. Eksempler kan være programmer, lyd og bilde, aviser, bøker med mer. Bruk av informasjons- og

---

kommunikasjonsteknologi (IKT) er også et middel som kan være nyttig for enkelte elever som kan gi dem opplevelse av både mestring og glede. Det viktigste lære- og hjelpemiddelet for elevene er derimot læreren selv (Ekeberg og Holmberg 2005).

For at elevene ikke skal miste motivasjonen må læreren arbeide for at elevene både opplever mestring, og at de selv har forventninger som kan innfris (Holmberg og Lyster 2000). Det vil være relevant å la eleven bli introdusert for ulike metoder å arbeide på, slik at eleven kan lære seg å ta i bruk nye, mer effektive strategier som er mer hensiktsmessige i strukturering av kunnskaper (Strandkleiv og Lindbäck 2005). På det viset kan elevene oppleve mestring. Det er flere dimensjoner en må reflektere over i undervisningspraksisen for at opplæring i størst mulig grad skal være tilpasset. Både læremidler i de ulike fag til elevgruppen skal evalueres, samt at undervisningen har riktig læringstrykk. Vurdering av elevens læreprosess kan gi indikasjoner på om valg i undervisningstilretteleggingen har fungert tilfredsstillende hvorvidt eleven har et godt læringsresultat og læringsprosessen har vært meningsfull. Vi vil nå se nærmere på vurderingens posisjon.

### **2.3.3 Vurdering**

Vurdering av eleven har betydning både for eleven selv og for læreren, for eleven kan vurdering være et mål for å oppnå gode resultater. For lærerens del kan vurderingens fremste mål være elevens læring og utvikling. Vurderingen er lærerens evaluering av elevens læreprosess, og det som har ført fram til et forventet læringsresultat. Lærer og elev gjør opp status. Vurdering kan være valg av undervisningsmetode både formativt og summativt fortløpende (Helle 2000). Formativ vurdering kan si hva eleven behersker og eventuelt ikke behersker. En summativ vurdering skal si noe om hva eleven har klart å oppnå, og fungerer som en kontroll av prestasjonene samlet sett (ibid). På bakgrunn av elevens arbeid kan læreren også vurdere sin egen undervisning og kan bidra til at undervisningen må justeres eller endres (ibid).

*Elevvurdering blir dermed et redskap til å se relasjonene mellom undervisning og læring (Helle 2000: 64).*



Vurdering kan belyse elevens læring i forbindelse til undervisningen.

Læringsresultatet i form av en faglig prestasjon kan gi indikasjoner på hvordan elevens egen innsats og hvordan omgivelsene har fungert i samspill med elevens innsats. Indikasjonene kan brukes til å stadig forbedre vekstvilkårene. Vurdering skal ikke misbrukes, men være til hjelp for elevens utvikling. Helle (2000) skriver:

*Ved tydelig å kommunisere hvorfor vi har vurdert som vi har signaliserer vi rettferdighet og skaper trygghet (ibid: 126).*

Muntlige vurderinger kontinuerlig kan ha stor betydning for elevens motivasjon.

Samtidig vil vurdering på bakgrunn av hva som faktisk er positiv utvikling kunne gi opplevelse av mestring. Vurderingen skal gi informasjon til både elevene selv og foreldre. Samtidig som det er et godt utgangspunkt for konstruktiv dialog (Helle 2000). Men det vil også være grunnlag for at elevene i større grad får realistiske vurderinger som kan gi elevene indikasjon på hva de må jobbe mer med hvor en likevel vektlegger hva som er deres styrker, og ikke nødvendigvis bare svakheter. Ekeberg og Holmberg (2005) er opptatt av at en må vite hvor en startet for å se en forbedring:

*For å kunne vurdere måloppnåelsen og finne elevens utviklingsprofil, må elev og lærer vite hvordan situasjonen var før oppstart. Det brukes å være stimulerende både for elev og lærer å måle utviklingen for å se forbedring (ibid: 196).*

Videre skal vurdering fremme refleksjon over hvorfor eleven eventuelt ikke mestrer (Helle 2000). Både samtaler med elevene og foreldresamtaler rundt eleven vil kunne beskrive hva som må gjøres for å styrke eleven.

Elevens involvering i vurderingen, kan gi eleven større ansvarsfølelse enn hvis omgivelsene lar prosesser skje `over hodet` på eleven. Metakognisjon vil si at eleven er i stand til å passe sin egen læringsprosess, samt å forbedre den gjennom bevisste fremgangsmåter (Imsen 2006). Et sentralt stikkord i denne sammenheng er elevmedvirkning. I den offentlige utredningen *I første rekke* vises det til opplæringsloven § 3-1 hvor det står:

---

*Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god egenvurdering. (NOU 2003:16: 221)*

Dette skal være motiverende i elevens læringsprosess. Det skal også gi læreren informasjon som skal bidra til tilpasset opplæring (ibid).

En vurderingsform som både ivaretar prosess og resultat, er mappevurdering. Det er både skriftlig arbeid og annen dokumentasjon på hva elevene har arbeidet med, som blir samlet i ett for å presentere elevens utvikling. Mappevurdering vil mange hevde fremmer differensiering og er lett å tilpasse den enkelte elev. Det kan jobbes på ulike nivåer, og det stilles ulike krav til hver enkelt elev. Samt at eleven får sjanse til å forbedre resultatet etter hvert som kunnskapen øker. Både underveis og til slutt får elevene individuell tilbakemelding (Repstad og Tallaksen 2006).

I det kommende vil vi oppsummere sentrale områder i teorikapittelet. Det vil belyse innholdet i en modell over tilpasset opplæring. Modellen uttrykker at tilpasset opplæring har et tosidig perspektiv hvor elevens læring og lærerens undervisning er i likeverdig forhold.

## 2.4 Oppsummering av teori som belyser TPO-modell

Intensjonen tilpasset opplæring skal være et navigeringspunkt for arbeidet for å ivareta alle elevers vekstvilkår i utvikling og læring. Dette er nedfelt i både opplæringslov § 1-2, og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2006), med vekt på at alle elever har rett til opplæring som er basert på individuelle forutsetninger. Tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter og forskning viser at forskjellig forståelse gir ulik praksis (Skaalvik og Fossen 1995). Bachmann og Haug (2006) viser til smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse fokuserer på tiltak relatert til undervisning, mens en vid forståelse inkluderer perspektiv på hele opplæringssituasjonen rundt eleven og er mer å regne som en ideologisk plattform for å fremme utvikling og læring hos eleven (ibid). En forståelse som er i tråd med en vid

---

tilnærming, er å se tilpasset opplæring som et tosidig begrep som inneholder både et perspektiv på elevens læring og lærerens undervisning, som vist i modell til sist i gjeldende kapittel (Buli-Holmberg 2006).

I arbeidet for tilpasset opplæring eksisterer det både psykologiske og praktiske barrierer samt ulike faktorer som fremmer tilpasset opplæring. Psykologiske barrierer kan være inkompetanse, motstand mot endringer som kommer fra sentrale aktører i skolen (Skogen og Holmberg 2002). En undersøkelse foretatt av Imsen (2003) avdekker at lærerne beskriver at de tilpasser opplæring, mens elevbeskrivelser og observasjon i samme undersøkelse ikke sier tilsvarende, noe som kan tyde på manglende kunnskaper om tilpasset opplæring. Praktiske barrierer er relatert til konkrete hindringer for gjennomføring som tidsfaktor og ressurser (ibid). En undersøkelse foretatt av Skaalvik og Fossen (1995) viser at lærere opplever å ha for mange elever pr lærer og ha dårlig tilgang på læremidler, noe som kan sies å være praktiske barrierer. Strandkleiv og Lindbäck (2005) avviser en slik forklaring og viser til forskning som sier at verken flere voksne eller mer penger, fører til bedre vilkår for læring (Birkemo 2002 i Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Det er flere faktorer som fremmer tilpasset opplæring Et godt utgangspunkt er en positiv holdning noe flere undersøkelser viser lærere har til målet (Imsen 2003, Skaalvik og Fossen 1995). Det er vanskelig å være uenig i innholdet i tilpasset opplæring skriver Bachmann og Haug (2006). Resultater fra undersøkelser viser at skoler som er opptatt av læring med en kollektiv kultur preget av samarbeid og kompetanseheving, i større grad klarer å tilpasse opplæringen. På disse skolene er det utstrakt samarbeid med foreldre og elevene deltar i beslutninger angående deres egen læring. Ledelsen ved disse skolene er opptatt av en felles orientering i ideologi for alle aktører. Det er også dokumentert at elevene presterer bedre læringsresultater ved disse skolene (Nordahl 2005, Skalde og Skaret 2005 i Bachmann og Haug 2006).

Fokus på læring er sentralt for å fremme tilpasset opplæring. Dette innebærer at lærerens undervisning skal ta utgangspunkt i kunnskap om hvordan elevene lærer og hvilke forutsetninger de har i sine styrker og det ståsted de befinner seg på.

---

Motivasjon er sentral faktor i læringsprosessen i et læringsmiljø som legger vekt på anerkjennelse, trygghet og mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996). Eleven lærer i samspill med andre i et sosialkulturelt perspektiv som Vygotsky representerer (Vygotsky 1978). Læring skjer i elevens proksimale utviklingssone fra elevens ståsted i potensialet som eleven ved hjelp av en kompetent lærer kan klare. Læring skjer også i et kognitivt perspektiv, i elevens utvikling av nye skjemaer i en prosess som kalles akkomodasjon, hvor utfordring og det å strekke seg er sentralt i læringsprosessen (Imsen 2006).

For å få informasjon om elevens læringsprosess, elevens styrker og ståsted, kan læreren kartlegge individuelle forskjeller i elevgruppen. Dette kan gjøres både systematisk og usystematisk og kan få fram både hvordan eleven lærer best, strategier, interesser og uvaner eleven har (Ekeberg og Holmberg 2005). På bakgrunn av kartleggingsresultatet kan elev og lærer i samarbeid finne passende undervisningsmetoder hvor eleven opplever utvikling og mestring.

Elevene arbeider i samsvar med de styrkene og de forutsetningene som de har. Undervisningen skal ifølge Piaget og Vygotsky ligge på et nivå som eleven må jobbe mot (Imsen 2006). Forskning som både Nilsen (1983) og Haug (2004) har utført, viser at vanligst undervisningsmetode er kateterundervisning som gir læreren en aktiv rolle foran elevgruppen og hvor elevene etterpå jobber med arbeidsoppgaver (I Skaalvik og Skaalvik 2005). Et velkjent undervisningsprinsipp i tilpasset opplæring er differensiering (Ekeberg og Holmberg 2005). Differensiering av undervisningen dreier seg om å gjøre forskjell (Repstad og Tallaksen 2006). Vurdering er et ledd i lærerens arbeid som både gjøres formativt og summativt fortløpende (Helle 2000). Vurdering skal gi svar på om læringsprosessen har vært konstruktiv hvor både undervisningsmetode, arbeidsmåte og læreresultat evalueres av lærer og elev. Vurdering kan si noe om relasjonen mellom elevens læring og lærerens undervisning (Helle 2000).

Vi vil avslutte oppsummeringskapittelet ved å vise til Buli-Holmbergs modell som illustrerer sammenhengen mellom undervisning og læring. Tilpasset opplæring er et

tosidig begrep. Hvis opplæringen skal være individuelt tilpasset, må undervisning og læring være overensstemmende prosesser (Buli-Holmberg 2006).

<b>Tilpasset opplæring</b>		
↓		↓
<b>Lærerens undervisning</b>	↔	<b>Elevens læring</b>
Individuelle forskjeller i elevgruppen kartlegges	↔	Læringsprosessen tar utgangspunkt i ståsted, styrker og læreforutsetninger for å nå læringsmål
Undervisningsmetoder tilpasses kartleggingsresultat og individuelle forskjeller	↔	Arbeidsmåten gir anledning til å ta i bruk styrker og ståsted for å nå læringsmål
Læringsprosess og læringsresultat vurderes	↔	Læringsaktiviteten gir et forventet læringsresultat og har vært meningsfull
↓		↓
<b>Individuell tilpasning fører til læring og utvikling</b>		

Modellen vil blant annet være et overordnet rammeverk i analysen av funnene i undersøkelsen. Dens vektlegging av hvordan tilpasset opplæring forutsetter interaksjon mellom forhold hos både lærer og elev, blir en sentral del av vår egen forståelse av tilpasset opplæring og hvordan det virker i praksis. Slik blir funnene også tolket i lys av den teori som ligger til grunn for modellen.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for våre metodiske valg, samt si noe om undersøkelsens utvalg. Videre vil gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen beskrives. Avslutningsvis forklares undersøkelsens troverdighet, og til slutt kommenteres etiske hensyn og vår egen forskerrolle.

#### 3.1 Valg av metode

Metode defineres av Strauss og Corbin (1998) som: *A set of procedures and techniques for gathering and analyzing data* (ibid: 3). Kvale (2006) hevder at formålet med en undersøkelse er avgjørende for hvilken metode man velger. Vårt formål er å undersøke hvordan et utvalg lærere forstår, og praktiserer tilpasset opplæring.

På bakgrunn av dette formålet, valgte vi en kvalitativ forskningstilnærming som er inspirert av de vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk. Innenfor fenomenologi og hermeneutikk, er søkelyset rettet mot den enkelte persons opplevelser og fortolkninger av virkeligheten (Wormnæs 2005). Å forske ut fra et fenomenologisk perspektiv vil si å studere mennesker gjennom å ha personlig kontakt med dem (ibid). Metodisk er det en måte vi ønsker å innhente data på, gjennom direkte og nær kontakt med lærere. I hermeneutikken (Gadamer 2004, Heidegger 1996) er forståelsen sentral. Måten mennesket forstår og fortolker et gitt fenomen på er også styrende for praksis. En kan si at det å forstå og fortolke er en handling (ibid). I vår undersøkelse blir dette sentralt gjennom at vi legger vekt på forståelsen. Vi legger også vekt på praktisering, men nettopp fortolket gjennom de beskrivelser de gir, gjennom deres forståelse av sin egen situasjon, sin selvrefleksjon. Ved å ta utgangspunkt i denne refleksjonen og de beskrivelser som kommer til syne gjennom slike refleksjoner, håpet vi å knytte forståelse og praksis mer sammen. Vi var oppmerksomme på at dataene for hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring, var

---

formidlende data og ikke direkte observerte. Vi hadde ikke ressurser til å være ute i skolen og observere de enkelte lærerne, noe som selvsagt hadde gitt oss enda mer tilfang på empiri når det gjelder praktisering.

Vi vurderte det slik at for å finne fram til empiri på hvordan lærere forstår et slikt omfattende begrep som tilpasset opplæring, ville vi ikke få nyanserte og brede nok beskrivelser av deres forståelse ved å bruke for eksempel spørreskjema. Vi valgte derfor å innhente empiri gjennom å oppsøke og intervju lærerne. Kvale (2006) beskriver at:

*Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv (ibid: 37).*

Det var viktig for oss at lærerne selv skulle få komme til ordet, og gis mulighet til å selv fortelle om sitt dagligliv blant elevene, med begrepet om tilpasset opplæring som overskrift. Vi ønsket at de gjennom intervjuet, og ved hjelp av intervjuguide og spørsmål skulle gis mulighet til å nå en form for refleksjon over egen praksis. Repstad (1993) formulerer at der noen forskere stiller spørsmål som ”Hva ser jeg dem gjøre?”, prøver den kvalitative forsker å stille spørsmål som ”Hva ser de seg selv gjøre?”. Med intervju som metodisk tilnærming i den kvalitative forskningstradisjonen, søkte vi først og fremst å forstå verden fra informantens side. Vi ønsket å undersøke hvordan lærerne beskriver tilpasset opplæring i sin egen praksissituasjon. Hvilken forståelse har lærerne av tilpasset opplæring, hva sier de om undervisningen, og hva gjør de i møte med elevenes ulike forutsetninger for læring? Kvalitative intervjuer vil gi utdypende informasjon, og bidra til å belyse lærernes syn og opplevelser, samt erfaringer av tilpasset opplæring.

I kvalitativ forskning blir forskeren utfordret i å bevisstgjøre seg sin egen forståelse, og samtidig utfordres til å utvikle en forståelse som samsvarer med forskningsspørsmål, og det fenomen hun eller han skal undersøke (Johnsen 2006). Gjennom intervjuene og de data som kom ut av intervjuene, så har vår egen forståelse blitt satt på prøve. Det har absolutt vært en slik bevisstgjøringsprosess som Johnsen

beskriver det som (ibid). Vi har en induktiv tilnærming i vår empiriske undersøkelse. Utgangspunktet var et ønske om å belyse oppgavens problemstilling med fokus på forståelser og beskrivelser. Vi har ved intervju tatt utgangspunkt i forskningsspørsmål.

## 3.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i denne masteroppgavens overordnede målsetting; å finne ut mer om hvordan lærerne forstår og praktiserer tilpasset opplæring, så fantes et behov for å fremskaffe eksempler fra lærerne selv. Vi ønsket beskrivelser av hvordan et gitt utvalg lærere forklarer seg med henblikk på oppfatninger og praktisering. For å komme så tett inn på deres forståelse som mulig, stilte vi spørsmål om opplevelser, erfaringer samt syn på målet i seg selv. Videre fikk vi deres beskrivelser av egen praksis i forhold til læring og undervisning. På grunnlag av den informasjonen vi fikk gjennom intervju, dannet vi oss et inntrykk om lærerens ståsted i henhold til tilpasset opplæring.

Hovedproblemstillingen for undersøkelsen er som tidligere nevnt:

*Hvilken forståelse har lærere av tilpasset opplæring, og hvordan beskriver de sin egen praktisering av tilpasset opplæring?*

Med utgangspunkt i hovedproblemstilling fant vi det hensiktsmessig å benytte følgende forskningsspørsmål:

### **Lærernes forståelse av tilpasset opplæring:**

1) Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?

### **Lærernes praktisering av tilpasset opplæring:**

2) Hva beskriver lærerne om faktorer som hindrer og fremmer tilpasset opplæring?

3) Hva beskriver lærerne om elevens læring?

4) Hva sier lærerne om kartlegging?

5) Hva forteller lærerne om undervisningsmetodene de bruker?



---

### 6) Hva sier lærerne om bruk av vurdering?

Forskningsspørsmålene er delt i to hovedkategorier med utgangspunkt i hovedproblemsstillingens todeling; *forståelse* og *praktisering*. Det første forskningsspørsmålet til hovedkategori en har til hensikt å fange opp informantenes beskrivelser og oppfatninger vedrørende synet på, og forståelsen av mål om tilpasset opplæring. Forskningsspørsmålene i den andre hovedkategorien representerer informantenes realisering av tilpasset opplæring. Informantenes opplevelser i forbindelse med hindringer og faktorer som fremmer tilpasset opplæring er grunnlaget for forskningsspørsmål *to*. Mens spørsmål *tre* skal belyse lærernes beskrivelser av, og kunnskaper om læring. Forskningsspørsmål *fire* skal fange opp lærernes praktisering av kartlegging som ledd i deres undervisning, og forskningsspørsmål *fem* innebærer de metoder som lærerne beskriver de bruker i undervisningen. Forskningsspørsmål *seks* representerer informantenes bruk av vurdering.

## 3.3 Undersøkelsens utvalg

Utvalget består av åtte lærere som jobber på barneskolen. Formålet med å kun ha barneskolelærere som informanter var å begrense utvalget, samt hindre for mange kontekstuelle påvirkninger. Informantene har ulike utdannelsesbakgrunn, tre er utdannet allmennlærere, mens fem av informantene er utdannet førskolelærere. Seks skoler fra Østlandet er representert i undersøkelsen, og utvalget er tilfeldig innenfor rammene om begrensning av utvalget.

Det er ulike organiseringer av opplæringen på de ulike skolene. Tre av lærerne arbeider med aldersblandete elevgrupper. Lærerne har også ulike praksiserfaring i skolen, fra to til over tretti år. Til tross for ulike bakgrunn står disse lærerne ovenfor en felles utfordring nedfelt i opplæringsloven (§ 1-2), som sier at alle elever skal ha en opplæring på bakgrunn av sine evner og forutsetninger (Aarnes 1999).

Vi kontaktet flere rektorer, både via telefon og e-post til mange barneskoler i to fylker på Østlandet. De skolene som viste sin interesse fikk tilsendt formelle brev adressert både rektor og lærerne som var villig til å la seg bli intervjuet. Her ble det informert i et skriv om prosjektet (vedlegg 2), og at det var mulig å trekke seg, samt erklæring (vedlegg 4) med underskrift. Arbeidet med å skaffe informanter ble vanskeligere enn vi hadde trodd på forhånd. Det er nok mange årsaker til dette, mangel på tid for lærerne, samt at vi ikke hadde så mange kontaktpersoner i skolen kan være noen forklarende faktorer. Vi ser også at vi var noe godtroende i startfasen, hvor vi trodde informantene skulle ”komme av seg selv”, i retrospektiv ser vi at burde vært mye mer offensive. For eksempel kunne vi ha oppsøkt flere skoler, og markedsført prosjektet vårt i større grad enn vi gjorde.

### 3.4 Utarbeidelse av intervjuguiden

Det kvalitative forskningsintervjuets målsetting er å forsøke å forstå, og å innhente kunnskap om informantenes egne oppfatninger ved å stille spørsmål (Kvale 2006). Som forskere var det viktig for oss å få frem lærernes oppfatning av, og praksis med tilpasset opplæring. Vi valgte derfor å bruke halvstrukturert intervju. Dette defineres av Kvale (2006) som:

*Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (ibid: 21).*

Intervjuguiden virker som et rammeverk og inneholder en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål. Intervjuguiden (vedlegg 1) var delt opp i tre deler. Første del har generelle spørsmål om tilpasset opplæring, andre del om læring, og tredje del om undervisning. De første innledende spørsmål i intervjuguiden, omhandlet utdanning, antall år som lærer og opplevelse av læreryrket. Dette var gjort bevisst for å få informantene til å senke skuldrene i intervjusettingen. Det er i tråd med traktprinsippet (Dalen 2004), som innebærer at en stiller mindre sensitive spørsmål innledningsvis, men som samtidig har relevans for tema i intervjuet (ibid). De fleste

---

spørsmålsformuleringene vi valgte var relativt åpne. Eksempelvis nevnes; hvordan vil du beskrive, kan du beskrive, hvordan opplever du.

Hensikten med intervjuguiden slik vi utarbeidet den, var å ha tydelige rammer for hva vi er interessert i. Spørsmålene skal gi indikasjoner på hvilken forståelse lærerne har av intensjonen om tilpasset opplæring, og hvordan dette kom til uttrykk i praksis. Utgangspunkt er TPO-modellen (vist på side 37), som illustrerer tilpasset opplæring som et tosidig begrep.

### 3.5 Prøveintervju

Ifølge Dalen (2004), må det alltid i en kvalitativ intervjuundersøkelse foretas et eller flere prøveintervjuer, slik at både intervjuguiden og selve intervjusituasjonen blir vurdert og justert (ibid). I forkant av våre åtte forskningsintervju, foretok vi et prøveintervju med en lærer. Dette var blant annet for å rette på eventuelle feil i intervjuguiden, og for å teste oss selv som intervjuere. Prøveintervjuet viste at intervjuguiden var litt for omfattende, og at noen av spørsmålene krevde noe dypere refleksjon fra informantens side. Vi besluttet derfor å sende ut et informasjonsskriv med momentliste til lærerne (vedlegg 3). Videre ga informanten i prøveintervjuet oss oppfordring på at vi burde endre spørsmålene til å bli mindre forhørende og mer åpne. Dette motiverte oss til å endre spørsmålene for å unngå å bli ”ovenfra og ned” i intervjukonteksten. Det er lærerne som har kunnskap og nærhet til sin egen praksissituasjon, og vi ville i stedet invitere informantene til å beskrive sin forståelse og sine praksisopplevelser med egne ord.

### 3.6 Gjennomføringen av intervjuene

Et intervju er utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantens synspunkter og oppfatninger (Kvale 2006). En slik utveksling forlangte at vi som forskere ydmykt innstilte oss på lærernes beskrivelser, ved å utstråle respekt og anerkjennelse. I samtalen ble det lagt vekt på å lytte, samt å vise

---

interesse for det informantene fortalte. Samtidig forsøkte vi å ha et kroppsspråk og blikkontakt som signaliserte oppmerksomhet.

De fleste intervjuene ble gjennomført på skolene hvor lærerne arbeidet. Ett intervju ble foretatt på Universitetet i Oslo. Samtlige rom som ble brukt i intervjusettingene var godt skjermet fra forstyrrelser. Vi hadde på forhånd avtalt med informantene om reservasjon av et egnet lokale for intervju. Med unntak av ett tilfelle, gjennomførte vi alltid intervjuene sammen, hvor den ene stilte spørsmål mens den andre noterte. Vi vekslet annen hver gang på rollene. På forhånd fikk samtlige informanter et informasjonsskriv tilsendt. Både hensikt med prosjektet og indikasjoner på emner som vi ville undersøke ble forespeilet informantene. Alle intervjuene startet med en presentasjonsrunde, der samtlige sa litt om seg selv. Når kontakten var etablert fortalte vi om premissene for intervjuet, samt formålet med undersøkelsen. Det ble informert om informantens frie samtykke, det vil si at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi noen begrunnelse (NESH 2006). Videre forklarte vi hva som skulle skje med materialet, og det ble avklart at det var mulig for begge parter å ta kontakt i etterkant, hvis det var noe som ble forbigått under intervjuet. Informantene ble også forespurt om intervjuene kunne tas opp digitalt, noe alle samtykket til (ibid). Samtlige underskrev erklæring i henhold til informasjonen som var gitt og lest. Det ble gjort opptak av hvert intervju, som hver for seg varte cirka 45 minutter.

Etter gjennomføring av intervjuet fikk informantene anledning til å si noe om hvordan det var å bli intervjuet, og hvordan hun eller han opplevde spørsmålene. Det ga oss verdifulle innspill videre i prosessen, noe vi vil komme tilbake til i henhold til validitet og reliabilitet.

Samtlige lærerne virket tillitsfulle i intervjusettingen, og vårt inntrykk er at deres beskrivelser virker troverdige. Videre ser det ikke ut til at lærerne forsøkte å beskrive et bedre bilde av seg selv eller praksisen. På mange måter kan vi si tvert imot, det kan virke som om spørsmål om tilpasset opplæring ga lærerne anledning til å sette ord på både motgang og gleder ved det å være lærer. Lærerne virker noen ganger brydd over

det de ikke fikk til, og dårlig samvittighet preget flere fremstillinger. Enkelte av lærerne uttrykte frustrasjon over mangfoldet i de oppgaver læreryrket representerer. Men samtidig var det også flere av lærerne som fortalte om inspirerende og utfordrende samarbeid med kollegaer, foreldre og elever. Det var viktig for oss som forskere å forstå hva lærerne uttrykte, og vi var derfor bevisst det medgitte, det vil si vår egen forståelseshorisont (Wormnæs 2005).

### 3.7 Transkribering og bearbeiding av data

Ifølge Kvale (2006) er transkribering av intervjuene i seg selv en tolkningsprosess. Intervjuene ble transkribert så raskt som mulig etter at intervjuene var foretatt. På den måten fikk vi en bredere og dypere innsikt av informantenes opplevelse, samt at det ville sikre at gjengivelsene ble mest mulig valide. For å ikke ”miste” verdifull informasjon, valgte vi å transkribere ned informantens dialekt. I presentasjonsdelen har vi derimot skrevet sitatene i bokmål, for å sikre at lærerne ikke skal bli gjenkjent. Det var lett å transkribere den digitale lyden, vi benyttet oss av minidisk som sikret god lyd under opptakene. Latter, pause og fyllord ble notert ned. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, da det gjorde analysen oversiktlig, samtidig som det var lettere å skille intervjuene fra hverandre. På den måten kunne intervjuene vise fellestrekk og særtrekk ved den enkelte informant. Tolkingsprosessen begynte ved utarbeidelsen av intervjuguiden, men ble interpretert under transkriberingen; refleksjoner, koding og kategoriseringen var godt i gang. Vi har lest transkripsjonene en rekke ganger, klippet og limt, laget små tabeller med oversikt og inndelinger. Samtidig har vi hele tiden kvalitetssikret oss i prosessen med å fordele oppgaver, jobbet med hvert vårt tema, for deretter å bytte tema slik at begge skulle få forholdsvis samme forutsetning. Vi opplevde etter hvert å ha informantene `under huden`, og vi følte en nærhet til materialet gjennom hele tolkningsprosessen, noe vi tror er positivt med å arbeide manuelt. Samtidig tok analysen utgangspunkt i en ad-hoc meningsgenerering (Kvale 2006), metoden er en eklektisk fremgangsmåte med fritt samspill mellom ulike teknikker. Formålet med slike metoder er å få frem

---

sammenhenger og strukturer som er av betydning for undersøkelsen (ibid). Metodene er relevante ut i fra vårt ønske om å forstå lærernes egne beskrivelser. Dette samsvarer med den hermeneutiske tilnærmingen, som er et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004).

Ifølge Repstad (1993) må forskeren i et kvalitativt intervju lytte til hva som blir sagt for å få tak i informantens egen mening. Samtidig skal man prøve å forstå det som ”sies mellom linjene” (ibid). Dette har vært sentralt i vår undersøkelse, og vi har prøvd å følge det som Barbro Sætersdal formidlet; *du må legge øret til ditt eget materiale og lytte til hva det har å fortelle deg* (Dalen 2004: 76).

Det har vært god støtte og supplement i bruk av memos i tolkningen. Memos (også kalt analytiske notater), er refleksjoner og nedskrivninger av opplevelser forskeren gjør seg gjennom hele intervjuprosessen (Dalen 2004). Vår fordel med å være to er at den ene har hatt mulighet til å notere, mens den andre stilte spørsmål i intervjusettingen. Samtidig har memos gitt utfyllende informasjon i etterkant av intervjuene. Vi fikk en mulighet til å både dukke ned, og samtidig løfte perspektivet på samme tid. Memos har vært et viktig tolkningsredskap vi i stor grad har sett nytten av i store deler av prosessen.

På forhånd hadde vi laget forskningsspørsmål som har ligget til grunn både for intervjuene og som de temaene vi ønsket å belyse teoretisk. Forskningsspørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i TPO-modellen (side 37), dette har vært en del av premissene når vi har arbeidet med våre funn i tolkningsprosessen.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Mens validitet i forskning handler om i hvilken grad resultatene kan sies å være gyldige (Befring 2002, Vedeler 2000), dreier reliabilitet seg om hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført. Reliabilitet har ifølge Kvale (2006) med forskningsfunnenes sammensetning å gjøre, og hvor pålitelige de er. Validitet gjelder

---

i den grad forskningen undersøker, det den er ment å undersøke. Samt hvor gyldig den er (ibid). Kriteriet innebærer at man er sikker på at menneskene man har hatt som informanter er beskrevet på en forsvarlig måte. Å sikre en undersøkelses validitet handler ifølge Kvale (2006) om forskerens håndverksmessige dyktighet gjennom hele prosessen. Valideringen består i å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Kontrollering skal foretas med tanke på å forhindre gale fortolkninger styrt av egen forforståelse eller interesser. Dette har vi vært opptatt av gjennom hele prosessen, så vi systematiserte erfaringene ut fra en hermeneutisk forståelse (ibid).

Et spørsmål som kan stilles i denne sammenheng er hvorledes en kan vite at det informantene sier er troverdig? Vi ønsker i vår oppgave blant annet å besvare hvordan lærerne arbeider for å nå målet om tilpasset opplæring. Kan informantene ha et ønske om å fremstille seg i et bedre lys enn virkeligheten tilsier? En informant uttrykte på slutten av intervjuet at hun kanskje fremstilte ønsketenkning i forhold til jobbsituasjonen, og at hun i stor grad var klar over hva som var rett, og at det preget hennes beskrivelse av arbeidsmåter og undervisning.

Vi ønsket å få fram hvilken forståelse lærerne har av tilpasset opplæring. Begrepet forståelse har flere ganger vært gjenstand for diskusjon i vår prosess. Hvordan skal vi belyse lærernes forståelse og er det egentlig mulig? Vi valgte dermed bevisst å unngå begrepet forståelse i intervjusettingen, og stilte spørsmål hvor opplevelse og syn, samt beskrivelser preget spørsmålene. Med begrepet forståelse ilegger vi lærernes syn, perspektiver, erfaringer, meninger, tanker og refleksjoner. Med andre ord alt som preger deres tenkning, deres ideologi og filosofi for lærerprofesjonen.

Fordelen med å være to har vært at vi har speilet hverandre, og utfyllt hverandres egenskaper hvor dialogen har vært et viktig redskap. Intervjuene ble nedtegnet i sin helhet, dette styrket gyldigheten betraktelig. Vi ville tilstrebe at undersøkelsen ble valid og hadde relevans.

### 3.9 Etiske vurderinger og vår egen forskerrolle

Tillit er et utgangspunkt i møte mellom mennesker, både de vi kjenner og fremmede (Løgstrup 1999). For at et kvalitativt prosjekt skal oppfylle den tilliten, er det flere formelle etiske hensyn å ivareta. Ifølge Kvale (2006) må etiske betraktninger og avgjørelser foretas gjennom hele intervjuundersøkelsen. På bakgrunn av dette, innledet vi vårt arbeid med å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), for å få klarhet i om det var nødvendig for oss å søke om tillatelse fra Datatilsynet. Dette skal være prosedyre i undersøkelser som omhandler mennesker (Dalen 2004). Det ble opplyst fra NSD at det ikke var påkrevd, da informantene vi ønsket å intervju var voksne, og muligheten til å identifisere dem på bakgrunn av opplysningene de ga i intervjusettingen var utelukket.

Videre har vi fulgt krav om oppbevaring av datamaterialet hvor navn og lydopptak ikke skal være tilgjengelige (NESH 2006). I intervjusammenheng har vi kontinuerlig evaluert vår egen rolle og forskningsopplegg, og sett hva vi kunne gjort annerledes. Et kvalitativt intervju baseres på samspill, dette ser vi både gjelder de spørsmål som vi bygget våre intervju på, og vår opptreden i intervjukonteksten. I etterkant av intervjuperioden kan det muligens være grunnlag for å kritisere enkelte valg av fokus i spørsmål. Vi ser blant annet at vi enkelte ganger har vært mindre god til å stille relevante oppfølgingsspørsmål, som kan være en konsekvens av halvstrukturerte spørsmål på konkrete temaer som vi var interessert i. Ett konkret eksempel fra intervjusettingen viser at vi burde stilt oppfølgingsspørsmål; En lærer uttrykte en bevissthet om kartlegging av elevens ståsted, og slik eleven lærer best. Her burde vi stilt spørsmål om hvordan læreren eventuelt skaffet informasjon om disse forhold. På grunn av dette kan vi ha gått glipp av verdifull informasjon.

Et annet dilemma som vi har vært i berøring med er solidaritetsvansker (Dalen 2004). Det har preget prosessen i flere omganger. Dette gikk ut på at vi enkelte ganger levde oss inn i lærernes situasjonsbeskrivelser, og på den måten kanskje ikke klarte å beholde den nødvendige forskningsmessige distanse til feltet som vi forsker. Her ble vår forståelseshorisont involvert, og vi behøvde gjentatte ganger å ta på



---

”forskerbrillene” for å løfte perspektivet. Dette for å kunne se klarere *hva* lærerne beskrev. Samtidig er det vår forståelseshorisont som danner interessegrunnlaget for tematikken. Vi informerte alle lærerne om prosjektets formål. Alle lærerne har skrevet under på en erklæring hvor de har samtykket i at deres bidrag kan bli brukt til undersøkelsens formål (NESH 2006). De fikk opplyst at de når som helst kunne trekke sitt samtykke. De fikk også opplyst om sine rettigheter knyttet til krav om konfidensialitet (ibid). Dalen (2004) viser til at krav om samtykke og konfidensialitet skal bli tatt med i betraktningen fra forskers side.

Det finnes ingen forskningsmessige regler for hvordan en forsker møter etiske utfordringer. Det må ofte skjønnsmessige overveielser til på forhånd, og i situasjonen. Samtidig kan en i ettertid reflektere over følelsene som settes i sving i intervjusettingen både hos informantene, og hos oss som forskere. Ansvar for å reflektere over våre roller som forskere og moralske individer har vi sett på som viktig (Befring 2002). I vår undersøkelse opplevde vi noen ganger at lærerne uttrykte redsel for å svare feil, enkelte fortalte at de innså svakheter i eget undervisningsopplegg. Situasjonsmessig utfordret dette oss på at vi både skulle gi lærerne trygghet, og samtidig fordre ærlige svar. Vi hadde også behov for at lærerne ikke skulle synes det var forhørspreget, men preget av god atmosfære, hvor begge parter respekterte hverandres roller. Likevel kan en selvsagt stille spørsmål om et annet type design i større grad ville hindret etiske implikasjoner. Ville et anonymisert spørreskjema gjort lærerne mindre sårbar, og utsatt for det de kan oppleve som kritisk blikk?

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil funn fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Vi ønsker å få fram både fellestrekk og særtrekk i materialet ved å vise til utvalgte sitater. Vi belyser våre funn til teori og tidligere empiri. Analysering av funn blir gjort på bakgrunn av TPO-modellen som er illustrert på side 37. Modellen viser at begrepet tilpasset opplæring er tosidig. Det innebærer to perspektiver som er i overensstemmelse med tilpasset opplæring. De to perspektivene er elevens læring og lærerens undervisning. For at tilpasset opplæring skal realiseres må tosidigheten i dette forholdet være tilstede. Utgangspunktet for våre funn er spørsmål om tilpasset opplæring som mål og praktisering.

På bakgrunn av vår hovedproblemstilling og forskningsspørsmål er vår presentasjon av funn inndelt med følgende overskrifter:

- **Lærernes forståelse av tilpasset opplæring**
- **Lærernes praktisering av tilpasset opplæring:**
  - faktorer som hindrer og fremmer tilpasset opplæring
  - elevens læring
  - kartlegging
  - undervisningsmetoder
  - vurdering

I kommende kapittel ser vi nærmere på lærernes forståelse av tilpasset opplæring. Vi velger å presentere deres holdninger og beskrivelser av målet. Dette kommer følgelig til uttrykk i form av sitater, tolkning og drøfting av funnene.

### 4.1 Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

Gjennom opplæringslov og læreplanverk blir tilpasset opplæring et mål som læreren skal navigere etter. Vi ønsket å vite mer om hvordan et utvalg lærere forstår dette

målet. Vi hadde en tanke om at deres fortellinger kunne si noe om den enkelte lærers forståelse og ståsted i spørsmålet om tilpasset opplæring. Vi innledet intervjuene ved å la informantene fortelle oss om deres opplevelser vedrørende tilpasset opplæring. Her følger en kort presentasjon av det vi anser for å være hovedfunnene i disse intervjuene. Tilslutt i delkapittelet blir funn belyst og drøftet med relevant teori og empiri.

Våre funn tyder på at lærernes holdninger til tilpasset opplæring er positive. En av lærerne uttrykker det slik:

*Målet med tilpasset opplæring er greit... alle synes det er et viktig mål, at det skal være tilpasset opplæring det tror jeg nok alle er enige om som jobber i skolen, og vi ser selvfølgelig at opplæringen skal være tilpasset til elevenes eget nivå.*

En annen lærer sier det på denne måten:

*Jeg synes det er veldig bra at det er kommet mer konkret i planene om tilpasset opplæring.*

Slike utsagn kan tolkes dit hen at tilpasset opplæring er et mål som lærerne anser å være av stor betydning. Lærerne i utvalget vårt virker bevisst på hva målet om tilpasset opplæring innebærer. I det første sitatet vises det til en enighet blant de som jobber i skolen om at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Begge sitatene kan tyde på positive holdninger til målets innhold slik det står skrevet i loven. Det kan også se ut som de er fornøyde med at tilpasset opplæring er kommet mer konkret fram i læreplanene. Dette er noe samtlige i undersøkelsen uttrykker.

Enkelte av lærerne virker også bevisst på at tilpasset opplæring dreier seg om noe mer enn kun den bestemte lærers relasjon til enkeltelever. En lærer sier blant annet dette:

*Ordentlig tilpasset opplæring forlanger at du tenker hele skolen hele tiden.*

Denne læreren ser ut til å fokusere på at målet involverer skolen som helhet. Læreren framhever hvordan tilpasset opplæring fordrer felles tenkning og oppfatninger om målet. En annen lærer formidler seg på denne måten:

---

*På trinnet vårt er vi så opptatt av tilpasset opplæring... vi tenker tilpasset opplæring hele tiden.*

Utsagnet kan indikere at læreren har en bevissthet om at tilpasset opplæring er noe som går utover det han selv tenker om det; det er noe som ikke bare gjelder en selv som lærer, men innbefatter hele trinnet. En tilsvarende tenkning ser ut til å gjelde de fleste i vår undersøkelse.

Selv om flere av lærerne ser ut til å være bevisste på at tilpasset opplæring er noe som må involvere flere, trekker mange fram at undervisning spiller en viktig rolle. Flere av lærerne nevner egen undervisning under spørsmålet om hvordan de forstår tilpasset opplæring: en lærer uttrykker seg eksempelvis på denne måten:

*Det er undervisning på individets nivå og forutsetninger.*

En annen lærer formidler det slik:

*At du får undervisning ut ifra det du kan, ikke undervisning som er for lett for deg, og ikke undervisning som går over hodet på deg, men undervisning som du kan skjønne. Det er tilpasset opplæring.*

Lærernes uttalelser kan indikere at de vektlegger undervisning som sentralt i tilpasset opplæring. Lærerne virker opptatt av å formidle at undervisningen skal ta utgangspunkt i det nivå som eleven befinner seg på, og fokuserer på at eleven skal forstå undervisningen.

Videre på samme spørsmål om hva tilpasset opplæring er, har noen lærere fokus på tilrettelegging. En lærer uttrykker det på denne måten:

*Det er tilrettelagt undervisning, sånn at alle får oppgaver som de kan klare å utføre, der de likevel får utfordring til å strekke seg videre. Og der de likevel kan mestre det.*

Dette utsagnet kan tyde på at tilpasset opplæring for denne informanten, er ekvivalent med en tilrettelagt undervisning, hvor eleven må møte utfordringer for å lære. Utfordringene er likevel innenfor hva eleven kan klare, slik at eleven opplever mestring.

---

En annen lærer formidler at hun er opptatt av elevens læring:

*Det handler jo om hva en legger i tilpasset opplæring, og det jeg legger i det er at alle skal lære noe av læringsaktivitetene, lære å forstå viktigheten av å lære, at man må bruke bakgrunnen til eleven.*

Denne læreren virker opptatt av at det er elevens læring som er det sentrale, og nevner ikke begrepet undervisning. Læreren ser ut til å vektlegge at eleven skal lære hva læring innebærer. Videre virker læreren opptatt av eleven som ressurs, og at bakgrunnen til eleven har betydning. Vi vil nå relatere våre funn til teori og forskning.

#### **4.1.1 Drøfting av funn: lærernes forståelse**

I forrige delkapittel fikk vi innblikk i funn angående lærernes forståelse om tilpasset opplæring. Vi mener at forståelse har betydning for lærernes praktisering, og vi vil nå belyse funn med relevant teori og forskning.

Det kom fram at alle lærerne i undersøkelsen har positiv holdning til mål om tilpasset opplæring. Samtlige lærere virker opptatt av at prinsippet dreier seg om alle elever, og ikke bare enkelte elever. Det kan se ut som om tilpasset opplæring som intensjon er en grunnpilar som preger bevisstheten hos lærerne i vår undersøkelse.

Positive holdninger til målet er i tråd med flere tidligere undersøkelser (Imsen 2003, Skaalvik og Fossen 1995). Det er vanskelig å være uenig i tilpasset opplæring slik det blir framstilt som intensjon skriver Bachmann og Haug (2006). Dette samsvarer med vår undersøkelse.

Våre funn viser at flere av lærerne i undersøkelsen virker opptatt av at tilpasset opplæring er noe som inngår i en form for kollektiv tenkning; at tilpasset opplæring er noe som innbefatter mer enn den enkelte lærer. Går vi mer inn i funnene våre så kan det tyde på at en slik forståelse gjelder de som er kontaktlærere for samme elevgruppe, og at lærerne ikke mener at det er viktig at hele skolen tilstreber samme forståelse. Kun en lærer nevner eksplisitt at skolen som helhet bør ha en felles

---

oppfatning av tilpasset opplæring. En felles forståelse er i tråd med Skogen og Holmberg (2002) som viser til at grunnlaget for tilpasset opplæring innebærer en felles oppfatning, og en kollektiv holdning om intensjonen. Samtidig er det dokumentert i undersøkelser at skoler som er opptatt av å arbeide i lik retning, fra ledelse og gjennom hele skolesystemet, i større grad lykkes med tilpasset opplæring (Nordahl 2005, Skalde og Skaret 2005 i Bachmann og Haug 2006). En felles forståelse av tilpasset opplæring samsvarer med en vid tilnærming hvor hele opplæringsverden blir inkludert, og ikke kun organiseringen av undervisningen. Våre funn kan indikere at lærerne er bevisst på å reflektere over hvordan de praktiserer tilpasset opplæring, men kanskje kan det se ut som denne refleksjonen er avgrenset til å gjelde ens egen daglige praksis og ikke skolen som helhet? I en undersøkelse avdekkes det at ulik oppfatning av tilpasset opplæring gir ulikt utslag i læreres gjennomføring (Skaalvik og Fossen 1995).

En lik ideologisk plattform på hele skolen kan gjøre grunnlaget for tilpasset opplæring mer fruktbart. Et slikt utgangspunkt vil ha som konsekvens at lærere og ledelse i større grad spiller på lag for å nå et felles mål.

Ifølge Ekeberg og Holmberg (2005) er opplæringen tilpasset der elevens læring og lærerens undervisning er i samsvar. Når det gjelder hvordan lærerne i vår undersøkelse svarer, ser det ut til at flere av våre informanter legger større tyngde på deres egen undervisning enn på elevens læring. Undervisning blir muligens et redskap for praktisering av tilpasset opplæring. Kanskje blir undervisningsbegrepet et synonym for opplæring? De lærerne som i vår undersøkelse vektlegger et slikt perspektiv på undervisning, deler trolig en oppfatning som er i tråd med en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). I en slik forståelse får undervisning og metoder en dominerende betydning (ibid). Ifølge Skogen og Holmberg (2002) er opplæringsbegrepet med hensikt valgt for å presisere at opplæring er mer enn undervisning.

Der flere lærere virker å avgrense tilpasset opplæring til selve undervisningsbegrepet, viser andre et mer balansert forhold mellom læring og undervisning.

---

Læringsutfordringer som fokuserer på elevens mestring, samt fokus på elevens bakgrunn, er i større grad i overensstemmelse med det tosidige begrepet av tilpasset opplæring. Også læreplanen påpeker at læring skjer ved gjensidig innsats fra elev og lærer (Kunnskapsdepartementet 2006). Det kan videre relateres til det læringsteoretiske begrepet om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky 1978). Dette innebærer at læringsprosessen begynner ved å ta utgangspunkt i elevens ståsted. Videre vil læreren bidra til at eleven utvikler seg gjennom sin tilbudte kompetanse og støtte, læreren fungerer således som et støttende stillas (Bruner 1997). Dette vil kreve at læreren vet hvem eleven er på flere måter og på mange områder. Et slikt perspektiv er mer i tråd med en vid tilnærming av tilpasset opplæring. En vid tilnærming av målet om å tilpasse opplæringen vil i større grad omfatte hele opplæringsverden, og ikke kun legge vekt på forskjellig organisering av undervisningen (Bachmann og Haug 2006). En vid forståelse av tilpasset opplæring skal prege hele skolen og opplæringen som foregår der (ibid).

En slutning som kan trekkes er at lærerne har positive holdninger til tilpasset opplæring. Videre finner vi at flere lærere vektlegger undervisningen og lærerens rolle i forståelsen av hva tilpasset opplæring er, noe som er i tråd med en smal forståelse. Enkelte av lærerne vektlegger samsvar mellom elevens læring og egen undervisning. Dette krever kunnskap om elevene, noe som er i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring.

I påfølgende del ser vi nærmere på lærernes praktisering av tilpasset opplæring. Vi belyser hvilke faktorer som hindrer og fremmer målet, samt lærernes syn på elevens læring. Videre ser vi nærmere på lærerens undervisning i lys av kartlegging, undervisningsmetoder og vurdering. Vi starter med funn angående faktorer som hindrer og fremmer tilpasset opplæring.

## 4.2 Hva hindrer og fremmer tilpasset opplæring?

Lærerne har tidligere vist at de har positive holdninger til mål om tilpasset opplæring, Særlig intensjonens innhold og retning virket informantene samlet om. Vi ønsket å få fram hvordan tilpasset opplæring kan realiseres i deres praksis. For å få fram slik informasjon ønsket vi å vite hva som er hindringer ved tilpasset opplæring og om det er mulig å lykkes. Det skal sies at mange av lærerne virket opptatt av hindringer også der de ikke fikk spørsmål om det. Dette tolker vi som et uttrykk for frustrasjon relatert til deler av arbeidet med å tilpasse opplæringen i praksis. På spørsmål om hindringer svarte en av lærerne slik:

*Langt mellom teori og praksis.*

En annen lærer viser til retorikken politikerne bruker om tilpasset opplæring:

*Det er fine ord de politikerne snakker, og det høres jo så lett ut.*

Slike utsagn kan antyde at enkelte lærere ser på målet om tilpasset opplæring som noe helt annet enn det de gjør i sin praksis. Det kan virke som om intensjonen er vanskelig for lærerne å relatere til virkeligheten. En av lærerne viser til at det å ikke lykkes med tilpasset opplæring går ut over yrkesstoltheten ved å være lærer:

*Når du ikke får til å jobbe som lærer i skolen der du møter elevene hver dag, så blir du frustrert. Så alle som jobber som lærere vil jo lykkes og få det til, det handler om yrkesstolthet.*

Det ser ut til at læreren synes det er frustrerende å ikke beherske læreryrkets utfordringer, noe som berører stoltheten. En annen lærer trakk fram et ønske om å i større grad utvikle seg i læreryrket:

*En av grunnene til at jeg har sagt ja til å bli intervjuet, er at det er noe med det å bli oppmerksom på hva jeg gjør i det daglige. Jeg har for lite tid til refleksjon i forhold til hva man burde. Så det er noe med at jeg ikke synes at jeg har utviklet meg så mye som jeg ønsket, det er hele tiden ting man kan forbedre seg på.*

Det kan tyde på at læreren ser intervjuet som en anledning til å reflektere over sin lærerpraksis hvor forbedring og utvikling er ønskelig.



---

En lærer fokuserer på økt lærertetthet:

*Det er fullt av hindringer. Flere voksne er løsningen, eller færre elever per lærer.*

En annen lærer sier:

*Jeg har full tro på den og sånn, men det krever at en har få elever.*

Lærerne virker opptatt av at tilpasset opplæring kan realiseres ved redusert antall elever per lærer eller omvendt.

Tid er en annen hindring lærerne trekker fram. Mangel på tid til planlegging og mangel på tid til å se hver enkelt elev.

En lærer sier det slik:

*Vi kan jo ikke jobbe tjuefire timer i døgnet heller.*

En lærer sier dette om muligheten for å realisere tilpasset opplæring i sin praksis:

*Det er mulig. Hvis vi får mer ressurser.*

Tid og ressurser blir av lærerne trukket fram som hindringer for tilpasset opplæring hvor løsningen ligger i økt tilførsel av ressurser. Noen av lærerne er konkret på hva som skaper dårlige betingelser for tilpasset opplæring slik denne læreren sier:

*Sykdom blant personalet hindrer kontinuitet (...) vi blir flyttet rundt som brikker og det vanskeliggjør tilpasset opplæring.*

Det læreren uttrykker er at sykdom i personalet vanskeliggjør kontinuitet i arbeidet for tilpasset opplæring.

Flere av lærerne har vanskeligheter med å prate om tilpasset opplæring uten å nevne hva som gjør det umulig i praksis. Det kan følgelig tolkes at lærerne opplever en rekke hindringer i forbindelse med gjennomføring av tilpasset opplæring. Vi opplever også at lærernes beskrivelser gir informasjon om hva de anser som sentralt for å styrke muligheten for tilpasset opplæring. Her er samarbeid fellesnevneren.

Flere lærere forteller hvor sentralt samarbeid med kollegaer er i arbeidet. En lærer beskriver fordelene ved kollegialt samarbeid:

*Da finner du løsninger, for da ser du at det du kanskje trodde var en god løsning, det fungerte ikke. Også visste du at når dagen er over så setter vi oss ned og prater sammen og finner en annen løsning.*

Det kan tyde på at lærerne sammen finner løsninger, hvor det å snakke sammen virker sentralt. En annen lærer sier:

*Vi jobber kjempegodt sammen og kjempetett.*

Det kan tyde på at det å arbeide sammen gir positivt utslag. Flere av lærerne viser også til en annen viktig samarbeidsfaktor som kan fremme tilpasset opplæring; et godt samarbeid med elevens hjem. En lærer sier:

*Samarbeid hjem- skole er så viktig, merker godt forskjell der vi har god kontakt med foreldre, og der vi ikke har det.*

Det virker som om læreren ser betydningen av godt samarbeid mellom hjem og skole hvor kontakten med foreldre er sentralt. Dette er noe som alle lærerne påpeker, enkelte lærere uttrykker også hvor vanskelig det kan være å samarbeide med noen foreldre. En annen faktor lærerne virker opptatt av, er samarbeid med elevene. En lærer sier det slik:

*Først og fremst komme i dialog med elevene og lytte til dem, vise at du tror på det de sier, og ta dem på alvor. Når elevene blir tatt på alvor så har du bedre kjemi, et bedre utgangspunkt.*

Det virker som om læreren virkelig ønsker å få fram hvor viktig elevens rolle er, at det er eleven som er hovedpersonen, og at det av den grunn er naturlig å få en dialog som gir et godt fundament for videre arbeid. Videre vil vi drøfte våre funn i lys av teori.

#### **4.2.1 Drøfting av funn: faktorer som hindrer og fremmer**

Informantene i vår undersøkelse har gitt uttrykk for at det eksisterer faktorer som både fremmer og hindrer tilpasset opplæring. Det kan synes som om lærerne mener

det er langt mellom intensjonens fine formuleringer og slik det er mulig å gjennomføre i praksis. Skogen og Holmberg (2002) beskriver blant annet psykologiske og praktiske barrierer i innovasjonsarbeid. Lærerne i dette studiet virker å inneha en felles oppfatning på hva som hindrer arbeidet med tilpasset opplæring. Dette kan tyde på barrierer i arbeidet med å bedre skolen. På spørsmål om hindringer er det ingen som eksplisitt nevner manglende kompetanse. Det kan likevel tolkes at to lærere på hver sin måte uttrykker behov for mer kompetanse: en lærer beskriver manglende mestring i læreryrket, og sier det går utover stoltheten. Den andre er derimot mer tydelig på refleksjon og utvikling i arbeidet sitt. Manglende kompetanse kan betegnes som en psykologisk barriere (Skogen og Holmberg 2002). Men kanskje er det grunnlag for å tro at en lærers selvinnsikt og lyst til å utvikle seg innebærer en bevissthet om tilpasset opplæring? Et eksempel fra tidligere forskning avdekker at lærere vurderer sin praktisering som tilpasset, mens elever og observasjoner sier noe annet (Imsen 2003). Det kan gi indikasjoner på at bevissthet om egen praktisering er et sentralt utgangspunkt i møte med elevene.

I vår undersøkelse kan det sies at det mest framtreddende funn i henhold til barrierer dreier seg om praktiske forhold. Både tidsfaktor og penger kan betegnes som praktiske barrierer (Skogen og Holmberg 2002). Mangel på tid er en hindring informantene i vår undersøkelse viser til. En annen hindring som beskrives av informantene, er relatert til mangel på antall voksne. Dette er i tråd med en tidligere undersøkelse som viser at lærere opplever praktiske hindringer i gjennomføring av differensiering i undervisningen (Skaalvik og Fossen 1995). De la både vekt på at det var for mange elever per lærer, og dårlig tilgang på egnede læremidler (ibid). Samtidig skriver Skogen og Holmberg (2002) at praktiske barrierer er synlige, og kan bli vikarierende for psykologiske barrierer.

Kanskje er det flere av lærerne i vår undersøkelse som peker på praktiske barrierer som også har psykologiske stengsler mot å endre sin praksis? Mangler noen muligens nødvendig kompetanse?

Strandkleiv og Lindbäck (2005) betegner fokus på praktiske hindringer som en populær forklaring på hvorfor skoler ikke mestrer tilpasset opplæring. De viser til forskning som sier at antall voksne eller økte pengemidler ikke fører til bedre vilkår for elevenes læring (Birkemo 2002 i Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Lærerne viser også til hva de betrakter som positive krefter i arbeidet for en tilpasset opplæring. Samarbeid med kollegaer, foreldre og eleven selv blir lagt vekt på. Kanskje er det slik at lærerne tåler mer i sitt arbeid når de har flere å støtte seg på i samspill med andre? Forskningsresultater viser at skoler som er opptatt av læring med en kollektiv kultur preget av samarbeid både internt på skolen og med foreldre, i større grad klarer å tilpasse opplæringen (Nordahl 2005, Skalde og Skaret 2005 i Bachmann og Haug 2006). Dette kan vise hvor viktig samarbeidsfaktoren er.

### 4.3 Elevens læring

I dette delkapittelet presenteres og drøftes funn relatert til elevens læring. Det er det helt sentrale utgangspunktet for skolens virksomhet. Men hvilket syn har lærerne på læring, og hva mener lærerne er viktig for at læring skjer?

En lærer svarer dette på spørsmål om hva hennes syn på læring er:

*Læring for meg er enhver forandring som skjer i en elev med hensyn til kunnskaper, holdninger eller ferdigheter (...) mitt mantra for å være lærer er at jeg vil at de skal gå ut å kunne lære seg selv.*

Lærerens syn på læring er forandring i eleven relatert til kunnskaper, holdninger og ferdigheter. De fleste lærerne virker samstemte i et slikt syn på læring. Det virker som de tilsynelatende er opptatt av at læring er en prosess som skjer i eleven. Denne læreren har en litt annet vinkling, hun uttrykker det slik:

*Det er noe du skal tilby elevene som de kan tilegne seg i form av ferdigheter, kunnskaper og erfaringer.*

Det kan tolkes som at denne uttalelsen signaliserer at læring kan overleveres fra lærer til elev. For å få videre kjennskap til elevenes læring stilte vi lærerne spørsmål om

elevforutsetningene som de anså som sentrale i læringsprosessen. Flere lærere virket opptatt av nysgjerrighet som inngangsport til læring. En lærer sier det på denne måten:

*Det som må være tilstede må jo være bare en ting, og det må være nysgjerrighet. Alt det andre kan vi stimulere ut ifra og bruke deres forutsetninger. Hvis de er nysgjerrige skal man klare å få de både motivert, og i stand til det.*

Nysgjerrigheten er i sitatet fremhevet som sentralt for å motivere eleven, for denne læreren er nysgjerrighet en av forutsetningene for at elevene lærer. En annen lærer ramser opp alt som hun finner sentralt i sammenheng med læring og forutsetninger:

*Sikre at det er et godt miljø blant elevene: motivere ungene, rose de, gode opplevelser sammen. Elevforutsetningene må være motivasjon og mestring. De får jo ofte sperrer der det er vanskelig, for læring skjer jo der det er vanskeligere enn det de kan, for ellers blir det jo ingen vits. Men av og til blir det jo ikke så gøy når de blir presset, flott at jenter som er interessert, leser om hester. Flott så lenge de er motiverte.*

Lærerens utsagn kan tyde på at læreren er opptatt av mange forhold å belyse når det er snakk om elevens læring. Læreren virker opptatt av at elevene lærer i et miljø hvor det er godt å være, hvor de samtidig får oppgaver som er noe vanskeligere enn hva de klarer helt alene. Læreren virker også opptatt av å finne fram til hva elevene er interessert i, slik at det er lettere å motivere dem. Følgelig at læring blir lystbetont og ikke fullt så kjedelig.

På spørsmål om hvordan elevene er når de er aktive i sin læringsprosess har lærerne eksempler fra sin praksis. En lærer uttaler seg på følgende måte:

*Da sprudler de jo!*

En annen lærer formidler den gleden og entusiasmen som preger elevene når de har lært noe nytt:

*Bobler over når en har funnet ut at edderkoppen har fire bein og det har ikke fluen. Fellesbetegnelsen er iver og glede, og en vilje til å formidle videre det en har oppdaget.*

Det kan synes som om lærerne registrerer at elevene opplever glede når de deltar aktivt i sin læreprosess. Lærerne beskriver engasjerte elever som opplever lærelyst.

På spørsmål om hvordan lærerne kan tilrettelegge for at elevene får motivasjon, forteller en lærer et eksempel om en elev som fikk færre oppgaver:

*Nå skal du gjøre de fire oppgavene der, så slipper du å gjøre resten av siden, så kan du gå videre. Det er ikke alltid det er så store grep som skal til, og det hjelper veldig på motivasjonen til jenta. Da følte hun at det var noe hun kunne oppnå, da klarte hun det, og fokuserte veldig på det, og du så at hun sprudlet mye mer.*

Læreren virker opptatt av å se eleven i læringssituasjonen, og finne fram til det som må til for at eleven opplever mestring og motivasjon.

Lærerne fikk også spørsmål om hvordan de kunne støtte elevene til ansvar for egen læringsutvikling. En lærer formidler på denne måten:

*Det må vel være at de får oppgaver, litt åpne oppgaver der de kan være med å påvirke innholdet og sin egen læring selv. Men de må ha noen holdepunkter, sånn at det gjør det litt styrende fra min side så det ikke sklir helt ut.*

Læreren virker opptatt av å tilrettelegge for at eleven får delvis ansvar i samarbeid med læreren. Det virker som om læreren har en forståelse av at eleven trenger mål som eleven og læreren kan arbeide sammen om.

På samme spørsmål, formidler en lærer sin frustrasjon på denne måten:

*De kan jo ikke kle på seg engang, også skal vi gi dem ansvar for egen læring?*

Utsagnet kan tyde på at læreren opplever at ikke alle elever kan få ansvar. Kanskje har læreren dårlige erfaringer med tilrettelegging for elevens medansvar for læring?

Vi har nå dannet oss inntrykk om lærernes perspektiv på læring. De fleste lærerne deler oppfatning om at læring skjer i eleven. Nysgjerrighet, motivasjon og mestring i kombinasjon med et sosialt perspektiv, er sentrale faktorer for å lære. Videre ønsker vi å belyse disse funnene med relevant teori.

---

### 4.3.1 Drøfting av funn: elevens læring

En av forutsetningene for målet om tilpasset opplæring er at lærere kjenner til hvordan elevene lærer (Ekeberg og Holmberg 2005). Elevenes ulike forutsetninger krever kunnskap om læring.

De fleste lærerne i undersøkelsen ser ut til å ha et læringssyn som sier at læring er noe som skjer *i* eleven, og flere trekker fram at elevene lærer ved å ta utgangspunkt i deres interesse, samt at de får utfordringer. Lærerne har et sammenfallende syn med læreplanen, som påpeker at læring skjer gjennom en aktiv prosess i eleven (NOU 2003:16). Ifølge Piagets begrep akkomodasjon er det utfordringer som fører til utvikling og læring (Nielsen og Raaheim 2004). Også Vygotsky (1978) legger vekt på at elevens læring er en aktiv prosess som tar utgangspunkt i den proksimale utviklingssone. Nivået eleven befinner seg på, er det potensialet eleven har mulighet til å utvikle seg i, ved hjelp av lærerens veiledning (ibid). Dette er i tråd med det noen lærere ser ut til å mene om elevens læring.

En lærer kan tolkes å ha et læringssyn der læring skjer ved overlevering fra lærer til elev. Kanskje er et slikt læringssyn basert på en forestilling om at undervisning leder til læring, slik Illeris (1999) viser at læring kan defineres i faglig sammenheng? Dette læringssyn er ikke i samsvar med Piaget og Vygotsky, som mener at læring ikke kan overleveres (Imsen 2006).

De fleste lærerne virker opptatt av å ivareta elevenes lærelyst, og viser til nysgjerrighet og motivasjon som sentrale forutsetninger for læring. Et viktig grunnlag for læring er at eleven er motivert (Ekeberg og Holmberg 2005). Lærerne har eksempler på aktive elever i læringsprosess hvor engasjementet råder. Skogen og Holmberg (2002) er også opptatt av at grunnlaget for læring er at elevene mestrer i kombinasjon med utfordringer som gjør at de utvikler seg videre. Ifølge Læringsplakaten har skolen ansvar for å ivareta elevenes nysgjerrighet (Kunnskapsdepartementet 2006).

---

De fleste lærerne bekrefter en interesse for at elevene tar ansvar, og viser en forståelse av at elevmedvirkning kan være en faktor som bidrar i læringsprosessen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) viser til at elevene skal oppleve å ha ansvar for sin egen læringsutvikling. Dette krever at elevene blir inkludert og får kunnskaper om sine måter å lære på (ibid). Dette samsvarer med TPO-modellen (Buli-Holmberg 2006), der det hevdes at arbeidsmåten gir mulighet til å ta i bruk styrker og ståsted for å nå læringsmålene.

Kun en lærer viser tilsynelatende innvendinger mot ansvar for egen læring, noe som kan være vanskelig å tolke bakgrunnen for. Håstein og Werner (2004) hevder at hvis skolen skal lykkes i å gi tilpasset opplæring, må skolen dele opplæringsansvaret på forskjellige måter med elevene. Kanskje har enkelte lærere i vår undersøkelse en tendens til å gjøre elevene passive i sin læreprosess? Strandkleiv og Lindbäck (2006) viser til at der elevene blir passive er ikke opplæringen tilfredsstillende for at elevene skal lære.

Lærerens utgangspunkt for undervisning er kunnskap om elevens forutsetninger for læring. Dette forholdet mellom elev og lærer, betyr at undervisningen skal ha fokus på læring. På bakgrunn av dette skal vi nå se nærmere på lærerens undervisning, og kaste lys over kartlegging, undervisningsmetoder og vurdering.

## 4.4 Kartlegging

For å kunne nå fram til hver enkelt elev vil det være avgjørende at læreren besitter forskjellige kunnskaper om eleven. På spørsmål om hvordan kartlegging kan brukes som utgangspunkt for undervisningen, formidlet lærerne både ulik praktisering og forskjellige betraktninger om kartlegging.

Noen lærere formidler eksplisitt at de anser at kartlegging er sentralt i arbeidet. En lærer uttrykker det slik:

*Kartlegging bruker jeg som et verktøy for undervisningen.*



---

En annen lærer sier:

*Jeg skjønner ikke hvordan en kan drive tilpasset opplæring uten å kartlegge.*

Det ser ut til at lærerne forstår betydningen og behovet for at kartlegging på en eller annen måte er en forutsetning for å tilpasse undervisningen. Men hva formidler lærerne at de kartlegger? Noen lærere er opptatt av å fortelle oss at kartleggingens intensjon er å få informasjon om elevene slik at en kan kjenne dem. En lærer sier:

*Det handler om å bli kjent med ungene.*

En annen lærer sier:

*Prøver å bli kjent med dem (...) betyr ganske mye for ungene (...) du skaper relasjoner som gir trygghet.*

Det ser ut til å være av betydning å skape trygge relasjoner til elevene gjennom å bli kjent med dem. Samtlige lærere formidler at de prioriterer å snakke med elevene om for eksempel familiemedlemmer, husdyr og diverse andre ting de virker opptatt av. Denne formen for kartlegging ser således ut til å skje forholdsvis usystematisk. Det kan også tyde på at de fleste lærerne observerer elevene i sosial samhandling med andre elever eller i undervisningen, uten å kartlegge dette systematisk. En lærer uttrykker:

*Vi kartlegger sosiale relasjoner og sosiale ferdigheter (...) det er ikke systematisk.*

En annen lærer beskriver:

*Jeg ser litt hvordan eleven fungerer sosialt. Og er han urolig i en situasjon, så er han kanskje urolig i andre arbeidssituasjoner også.*

Usystematisk kartlegging ser ut til å gi disse lærerne et innblikk i hvordan elevene fungerer i ulike situasjoner. En oppsummering av lærernes svar, viser at flertallet av lærerne beskriver tilsvarende. Det ser ut til at dette er noe de foretar kontinuerlig i møte med elevene. På spørsmål om de kartlegger læringsmiljø kan det tyde på at usystematisk observasjon og samtaler med elevene gir grunnlag til å gjøre de nødvendige forandringer hvis behov.

En lærers uttalelse kan tyde på en bevissthet om at kartleggingen både skal gi svar på elevens ståsted, men samtidig få informasjon om hvordan eleven lærer best og sier:

*Må jo vite hvor elevene er, og hvordan de lærer best.*

Det kan tolkes at læreren forsøker å finne ut hvordan undervisningen kan møtes med både elevens kunnskapsnivå, samt hva eleven er interessert i, slik at det blir lettere å motivere eleven. Det er likevel uklart å vite hvordan læreren får denne informasjonen, er det kanskje gjennom samtale og/eller observasjon?

Imidlertid ser det ut til at kartlegging av elevenes faglige nivå er noe alle lærerne utfører mer systematisk. En lærer sier det slik:

*Det vi kartlegger er ren kunnskap, faget.*

Det kan tolkes at læreren vektlegger informasjon om elevenes kunnskapsnivå. Alle lærerne sier at de kartlegger kunnskapsnivået i basisfagene norsk, matte og engelsk. Oppsummering av lærernes beskrivelser kan tyde på at kartlegging er nært forbundet med ulike kartleggingsprøver som læreren bruker på hele elevgruppen. Dette er en form for systematisk kartlegging som gjøres for å få mer kunnskap om hvor elevene befinner seg faglig i forhold til målsetting og alder. Kunnskapene blir kontrollert ved ukentlige prøver. Noen lærere viste til at det ble gjennomført bredere kartleggingsprøver anslagsvis to ganger i året, da som en test for å få en indikasjon på elevens faglige ståsted. I norsk brukes kartleggingstesten Carlsten. Noen lærere nevner også bruk av diktater, samt kartlegging av begrepsforståelse. Lærerne refererer også til de nasjonale kartleggingsprøvene. En lærer sier i forbindelse med kartlegging av faglig nivå:

*Kartleggingstest skal gjenspeile det som eleven skulle ha lært på et gitt tidspunkt, så hvis en elev går i sjuende klasse, så blir testet på oppgaver som en skulle ha lært, men i tillegg også oppgaver som eleven ikke skal ha lært, for å se hvilket nivå alle elevene er på. Da får du også se hvilket nivå de flinkeste er på.*

En slik type kartlegging ser ut til å ha som hensikt å beskrive hvilket faglig nivå eleven befinner seg på. Dette gjøres på bakgrunn av oppgaver som er forankret i de

mål aldersgruppen bør klare. Det kan tolkes at læreren anser slike typer kartleggingsprøver som motiverende for de som er flinke. Men vil en slik type kartlegging finne alle elevenes styrker, eller vil den kun kartlegge hva noen elever ikke mestrer og andre mestrer?

Et annet eksempel på hvordan kartlegging kan brukes, er en lærer som av og til bruker kartlegging før et tema:

*Det hender jo vi har kartlegging før et tema; hva vet du om dette, hva har du lyst til å lære, hva vil dere at jeg skal gjøre. Da har de gitt meg lekser, og det liker de!*

Læreren virker bevisst på å undersøke både hva eleven har av forkunnskaper, hva den enkelte er interessert i å lære mer om, og hva eleven ønsker fra læreren, noe som eleven liker. Kanskje opplever eleven å bli tatt på alvor ved å bli involvert på en slik måte? Kanskje er *det* med på å skape en viss forutsigbarhet og trygghet i forhold til det nye temaet som skal gjennomgås?

På spørsmål om lærerne kartlegger noe annet enn kunnskaper, virker det å være større forskjeller i lærernes svar. En lærer som er opptatt av å kartlegge mye rundt eleven sier:

*Fokuset mitt er å se hva de kan generelt sett, det er mange ting som spiller inn, både det sosiale, konsentrasjonen og det faglige. Så det er veldig sammensatt, man kan ikke bare ta en del når en kartlegger, man må se helheten.*

Denne læreren ser ut til å være opptatt av elevens kunnskapsnivå; hva er det eleven kan. Men hun viser også til hvor viktig det er å få oversikt over hva som påvirker læringen i et mer helhetlig bilde. En lærer forteller hvordan språkbakgrunnen til elevene kan inkluderes i kartleggingen:

*... finner jeg fram til alfabetene til deres land, ser på hva som er forskjell på deres alfabet og vårt (...) har den de vokalene, har den de og de lydene. Hva kan stoppe dem i forhold til setningsoppbygning og sånne ting?*

Denne læreren ser ut til å spore opp faktorer som kan påvirke elevens språklige læringsgrunnlag. Kanskje viser læreren refleksjoner og erfaring på hvor sentralt slike typer forberedelser er i møte med elevmangfoldet? En lærer som fikk spørsmål om noe mer enn elevens kunnskapsnivå blir kartlagt, svarer følgende:

*Det er vel vanskelig, jeg foretar lite sånn kartlegging (...) det burde nok vært gjort ja.*

Dette kan tyde på at denne læreren ikke har vært opptatt av eller hatt mulighet til å kartlegge noe mer enn det faglige nivået tidligere.

På spørsmål om eleven ble involvert i kartleggingen kunne noen få lærere svare bekreftende. Det som kom fram da var både individuell utviklingsplan (IUP) og stegark/målark. En lærer forteller om IUP:

*Når foreldre, elev, kontaktlærer og faglærer møtes i en konferansetime, har eleven på forhånd vært med kontaktlærer; satt sine egne mål på hvilken utvikling eleven skal ha for året. Også møter man til konferansetime og skriver en slags kontrakt, så tar man opp igjen den planen for neste år på vår-halvåret, og ser om man har nådd målene.*

Eleven får helt fra starten et forhold til sine egne mål i fagene, og er med å legge en utviklingsplan som blir evaluert i henhold til målene. Dette prinsippet er også i stegark/målark, og dreier seg om at elevene baserer sitt arbeid på grunnlag av de mål hver enkelt elev har. En av lærerne som ennå ikke hadde startet med dette i sin praksis ytret bekymring for at alle elevene skal ha ulike mål:

*Vi skal begynne med stegark, alle skal ha individuelle mål (...) blir det til det beste for dem, tenker jeg da! Nå jobber jeg mot at klassen har et felles mål, når vi begynner med stegarkene så blir jo alle å jobbe med forskjellige mål.*

Det kan tolkes at læreren er engstelig for at alle skal ha individuelle mål. Det kan synes som om læreren vil ha *et* felles mål for hele elevgruppen.

Oppsummert kan det sies at alle lærerne virker opptatt av å bli kjent med elevene. Informasjon om elevene får lærerne først og fremst gjennom usystematisk samtale og observasjon. Elevenes faglige ståsted kartlegges derimot mer systematisk gjennom

prøver. Noen lærere virker mer opptatt av enn andre til å kartlegge hva elevenes læring påvirkes av. Det ser ut til at det er ulik praksis fra lærer til lærer, og at hver lærer har ulik forståelse av kartlegging som et redskap for undervisningen. Vi vil nå knytte våre funn i et mer teoretisk lys.

#### **4.4.1 Drøfting av funn: kartlegging**

I henhold til lærernes bruk av kartlegging i undervisningen, kom det fram i intervjuene at de fleste lærerne forstår betydningen og behovet for kartlegging, på ulike nivåer. Et pedagogisk opplegg rundt eleven vil ha fordel i å vite hva hver enkelt elev er opptatt av, og hvordan eleven tenker. Det ser ut til at de fleste lærerne i vår undersøkelse mener at formålet med kartlegging er å få informasjon om elevene som de møter i det daglige. Det er mange faktorer som kan påvirke elevens utvikling og læring. Samtlige lærere kartlegger det faglige nivået hos elevene. Dette blir gjort systematisk ved bruk av prøver som både er egenproduserte og standardiserte. Men er dette tilstrekkelig for å få dekkende informasjon om elevenes utviklings- og læringsvilkår? I følge Skogen og Holmberg (2002) er prøver og eksamen det vanligste anvendte kartleggingsredskap. De påpeker imidlertid at det ikke er nok med slike former av kartlegging for å tilpasse undervisningen. Både individuelle forutsetninger, miljøbetingelser som påvirker positivt eller negativt bør kartlegges for å få et mer helhetlig bilde av elevens læringsvilkår (ibid).

Våre funn viser at enkelte lærere kun kartlegger det faglige. Dette kan tyde på at de ikke får tilstrekkelig informasjon om hvordan elevene lærer best, eller de faktorer som påvirker læringen hos elevene. Samtidig formidler lærerne at de alle vektlegger å bli kjent med elevene på en usystematisk måte. Dette betyr at samtlige får informasjon om elevene uten at de er bevisst på at de kartlegger. De fleste lærerne rapporterer om observasjon av og samtaler med elevene. Dette tilsier at de får informasjon om elevene og sannsynlig tar det til etterretning. Holmberg og Lyster (2000) bekrefter at lærerne ofte kartlegger uten at de er bevisst at det er det de gjør. Observasjon og samtaler er det som gir våre informanter bredest grunnlag for å vite

---

hvem hver enkelt elev er, bortsett fra faglige prestasjoner. Læreren kan således få informasjon om hver elevs styrker og læringsstrategier slik at hun eller han kan differensiere sin undervisning i takt med eleven (Ekeberg og Holmberg 2005).

Spørsmål som da melder seg er; vil systematisk kartlegging av faktorer i elevens læringsverden gjøre lærerne enda bedre rustet til å tilrettelegge i tråd med elevens forutsetninger? Og vil et kartleggingssystem gjøre arbeidet rundt en elev mindre personavhengig og tilfeldig hvis alle må praktisere på samme måte?

Noen lærere hadde innført IUP, samt bruk av stegark/målark. Prinsippet bak dette kan relateres i forhold til fire faser som gjelder læringsmål til elev: ståsted til elev, tilrettelegging for å nå målet, og til slutt en evaluering (Skogen og Holmberg 2002).

Læreren blir som en trener i forhold til hver enkelte elevs læringsmål, og vil ha mulighet til å fokusere på hver elevs ressurser og muligheter for å mestre. Helt fra starten blir eleven involvert. Nordahl foreslår i et vedlegg (nr 3) i den offentlige utredning *I første rekke*, at alle elever kan få en slik individuell plan hvis spesialundervisningen forsvinner (NOU 2003:16). Prinsippet som ligger bak både IUP og stegark/målark, er et teamarbeid med elevens læring som målsetting. Det er en fin anledning til å organisere elevens utvikling, på bakgrunn av forutsetningene eleven innehar (Zetterström 2005). Kanskje kan læreren fungere som et støttende stillas (Bruner 1997) i elevens arbeid med bruk av stegark/målark?

I vår undersøkelse kan det tyde på at lærerne har ulik praksis av kartlegging. Noen virker mer opptatt enn andre av å kartlegge forhold *i* og *rundt* eleven, med en bevissthet tilstede om hvorfor det bør gjøres. I tråd med kartleggingens resultat kan det tilrettelegges for individuell læring og utvikling. Dette vil foregå i en kontekst hvor lærer og elev møtes gjennom utvalgte metoder i et miljø for læring. Det vil vi i det neste vie vår oppmerksomhet på.

---

## 4.5 Undervisningsmetoder

Det er flere aspekter med undervisningen som læreren må evaluere i møte med elevene. For å få innsikt i noen sentrale aspekter stilte vi spørsmål både om læringsmiljø, relasjonen mellom lærer og elev, hvilke undervisningsmetoder som blir hyppigst brukt og differensiering av undervisningen. En lærer sier om betydningen av læringsmiljøet:

*Det skaper et godt klassemiljø og ofte snakke sammen. Viktig at de opplever tilhørighet, at denne klassen er sin. Da opplever de trygghet i et bedre miljø, og da jobber de mye bedre.*

Dialogen ser ut til å fremme trygghet hvor elevene får mulighet til å identifisere seg med et fellesskap som gir bedre arbeidsbetingelser for den enkelte. Dette er noe alle lærerne i undersøkelsen virker opptatt for at læring skal finne sted. For å oppsummere lærernes beskrivelser av læringsmiljø, kom det fram at lærerne virker opptatt av å legge tilrette for et læringsmiljø med vekt på humor og fleksibilitet. De fleste lærerne karakteriserer elevenes læringsmiljø som godt der hvor det er rom for å være forskjellig, og ha ulike forutsetninger.

På spørsmål om relasjonen mellom lærer og elev virker også lærerne samlet i betydningen av et godt forhold. En lærer sier:

*Klappe litt på dem hver dag, se de. Ha tid til dem, at jeg kan hjelpe de.*

En annen lærer virker også opptatt av å se elevene sine hver dag, og beskriver følgende:

*Hver morgen så tar jeg dem i hånden og hilser på den enkelte og sier navnet dens, for meg som lærer er det viktig å se de inn i øynene hver dag.*

Relasjonen til elevene handler om å se hver enkelt, berøre dem, vise omsorg og gi dem oppmerksomhet både i læringsaktivitet og som en innledning til skoledagen. Alle lærerne ser ut til å være samlet i å vektlegge en god relasjon til elevene, samt legge opp til et læringsmiljø preget av trygghet. Men hva formidler lærerne om metodevalg for å fremme læring?

---

En lærer som sier at den vanligste undervisningsformen er verbal formidling uttrykker det på denne måten:

*Formidling foran elevene er nok det vanligste fortsatt, med større eller mindre grad av fleksibilitet.*

Læreren ser ut og vanligvis undervise foran elevene. De fleste lærerne beskriver at de introduserer og forklarer et tema før elevene jobber mer selvstendig, slik denne læreren oppsummerer det:

*Det blir dette klassiske; gjennomgår nytt stoff, jobbe med oppgaver, oppsummerer.*

Det kan tolkes at læreren er klar over at undervisningsformen representerer et typisk undervisningsopplegg hvor læreren først gjennomgår lærestoffet. Deretter arbeider elevene med oppgaver for så at læreren oppsummerer på slutten. Noen av lærerne beskriver at de alltid starter med å si hva som er målet med undervisningen. Dette er for å gi elevene oversikt og forutsigbarhet slik en lærer sier om sin undervisning:

*Skriver opp på tavla hvordan dagen skal bli, tar bort etter hvert som vi blir ferdige med det.*

Planen for dagen blir visualisert for elevene ved bruk av tavlen. De fleste lærerne virker også opptatt av å forklare elevene læringsmålene. En lærer sier det slikt:

*Dette skal dere gjøre, dette skal dere lære.*

Læreren formidler både læringsmål og gjøremål til elevene.

På spørsmål om differensiering av undervisning kom det fram at lærerne i vår undersøkelse differensierer på ulike måter og ulike sammenhenger. En lærer beskriver et eksempel slik:

*Ungene skulle lage faktasetninger om grisen, og han kan jo ikke lese, også leste jeg for han, også spurte jeg hvilken har du lyst til å skrive? Så pekte han på den og satte strek under den, også tok vi ett og ett ord og da jeg gikk bort. Så klarte han faktisk å gjøre det selv, og det som var morsomt var vi hadde jo mange dyr i den perioden her, så etter tre, fire uker så fant han ut helt av seg selv at han skulle skrive flere setninger.*



Det ser ut til at læreren i samarbeid med eleven finner en arbeidsmåte i takt med elevens forutsetninger. Eleven kan etter hvert arbeide selvstendig med oppgaver uten hjelp og med progresjon. En annen lærer beskriver et eksempel hvor læreren differensierer ved å skape tydelige rammer for selvstendig arbeid med oppgaver:

*Du sitter her og får ei og ei oppgave av meg (...) og da han begynte å jobbe på den måten, var han først ferdig med a-plan på hele basen. Og det var gjort skikkelig. Poenget er at gutten ikke er svak, men han taklet ikke å se alle oppgavene.*

Det kan tolkes at eleven engster seg for og ikke klare alle oppgavene. Læreren reduserer bekymringen ved å gi eleven fast sitteplass med få oppgaver å løse om gangen.

De fleste lærerne i undersøkelsen legger opp til at elevene jobber alene med arbeidsoppgaver i sin undervisning. Flere av lærerne viser til at oppgavene blir nivådelt. En oppsummering av hva flere av lærerne beskriver, er at nivådelingen gjøres ved å dele inn i tre forskjellige farger som indikerer nivå og vanskegrad på oppgavene. Her kan elevene benytte seg av valgfrihet, et prinsipp det ser ut å være flere meninger om blant lærerne i undersøkelsen. Lærerne beskriver at de må kontrollere at elevene velger et nivå som er nok utfordrende for elevene slik at de lærer. En lærer forteller:

*Alltid en luring som prøver å snike seg til gul for å bli fort ferdig.*

Det kan tolkes at læreren er klar over at enkelte elever velger et lettere nivå enn de har forutsetninger for å mestre. En oppsummering av hva lærerne sier om nivådeling av arbeidsoppgaver, er at enkelte elever behøver mer hjelp enn andre til å velge rett, og slik unngår at de kun gjør seg raskt ferdig. Andre lærere ser problemer ved at elevene bestemmer tid og rekkefølge for gjennomføring, og dermed ender med å unngå og gjøre oppgavene helt til slutt i uka. Enigheten mellom dem handler om at læreren ikke kan overlate hele ”jobben” til eleven selv, men at læreren bør bistå ved behov. Nivådeling foregår også i grupper hvor elever som har forholdsvis samme nivå i fag grupperes sammen. To av lærerne fra hver sin skole arbeider med nivådeling og aldersblanding. Den ene er i småskolen, mens den andre er på

mellomtrinnet. Begge viser til fordeler med nivådeling uavhengig av alder i elevgruppen. En av lærerne med en slik erfaring beskriver fordelene slik:

*(...) 19 elever som alle er på samme nivå, jeg slipper å differensiere så veldig innad i gruppen, alle sitter der og har lyst til regne. Alle sitter der og kan omtrent det samme, jeg kan legge alt på samme nivå og de jobber knallbra. Det er en fryd å undervise i forhold til det vi gjorde i den gamle skolen med 25 elever, og jeg visste at jeg hadde to elever som var så flinke at jeg visste knapt hva jeg skulle gjøre med dem.*

Dette kan således tolkes i den retning at læreren liker å undervise for motiverte og lærevillige elever som har samme nivå, i dette tilfellet i matematikkfaget. Læreren ser ut til å se fordelene med inndeling etter nivå som gjør behovet for differensiering innad i gruppen, i mindre grad nødvendig. Vil nivådeling fungere like godt for alle elever og i alle fag?

På spørsmål om hvordan lærerne kan tilrettelegge for at elevene får ansvar for sin egen læringsprosess, viser flere av lærerne til nivådeling av arbeidsoppgavene. Enkelte lærere beskriver at elevene i stor grad kan ta ansvar for sin egen læring ved at de kan velge oppgaver selv, der farger representerer vanskegrad. Samtidig sier lærerne at elevene må forstå hensikten med å velge nivå. En lærer beskriver hvordan eleven kan tenke om sin egen læring på denne måten:

*Jeg er jo faktisk flink, og jeg må ta rød, selv om det tar mer tid, i stedet for den lettvinte som er gul.*

Dette kan tolkes på en slik måte at læreren har erfaring med elever som har innsikt i eget læringsnivå, og at elevene lærer at det lønner seg å bli noe utfordret.

På spørsmål om undervisningen hadde alle lærerne beskrivelser på at konkrete brukes. Flere av lærerne trekker fram konkrete som en vei til læring for elevene. En lærer beskriver et eksempel der elevene som befinner seg i en tannfellingsperiode selv fører statistikk over sin tannfelling:

*(...) og da får de trening i å lage søyler og diagrammer, alle i klassen har en søyle, det var stort, veldig vellykka!*

Det kan tolkes at læreren opplever at elevene trives med å lage konkrete søyler og diagrammer med et dagligdags tema som elevene er opptatt av. Kanskje kan dette eksempelet vise at elevene jobber med den samme oppgaven, men utfører det på sitt individuelle vis hvor det ikke er grunnlag for å sammenlikne resultater i elevgruppen?

Noen av lærerne forteller at de bruker en alternativ organiseringsform som stasjonsundervisning. Enkelte lærere beskriver utstrakt bruk av det, mens andre forteller at de praktiserer stasjonsundervisning i perioder. En lærer forteller at de bruker mye stasjonsundervisning. Hun beskriver at lærelysten og engasjementet preger elevene, og at lærerne legger vekt på å tilrettelegge med tanke på hver enkelt elev:

*De maser om undervisning (...) to lærere er der, det er fire, fem stasjoner, vi varierer på de, det er aldri tilfeldig hva vi gjør. Vi går igjennom og ser hva det er de forskjellige kan gjøre, hvem er det som passer der, hvem er det som kan prate mye, hvem er det som trenger bare å finne ut ord og gjenta det og sånn. Veldig veldig bra, og elevene er veldig motivert.*

Det kan tolkes at på de ulike stasjonene er det oppgaver som er planlagt på bakgrunn av hver elevs nivå og personlighet, som lærerne på forhånd har vurdert for at eleven skal mestre oppgavene de møter.

Kun et fåtall lærere nevnte prosjektarbeid, noe som kan tolkes dit hen at det kanskje ikke er så vanlig på barneskolen. Ville vi fått andre resultater hvis vår undersøkelse hadde vært gjort like etter innføring av Reform 97?

Som sagt tidligere er det fellesundervisning som dominerer hvor læreren er aktiv foran elevgruppen. Lærerne forteller også at de bruker audiovisuelle læremidler for å avløse læreboken med både film, overhead og bilder. Enkelte av lærerne legger opp til samtaler. En lærer sier:

*Jeg tror jeg snakker med dem mest jeg!*

Dette kan tyde på at læreren ser på lærer og elev som dialogpartnere.

En lærer beskriver at de vektlegger at elevene skal lære å lære. På bakgrunn av en slik målsetting har de både studieteknikk og læringsstrategier inkludert i undervisningsopplegget. Samfunnsfaget er lagt opp på en slik måte at elevene har mulighet for ulike metodevalg og fremgangsmåter. Elevene får en slik beskjed av læreren:

*Velg den av hvilke av disse metodene du ville ha brukt, også går vi gjennom kjent stoff som de skal lære seg studieteknikker på, øver mye.*

Dette kan forstås slik at elevene får mulighet til å velge metoder på bakgrunn av lærestoffet som de skal gjennomgå. Elevene kan da benytte ulike studieteknikker på lærestoffet.

Oppsummert kan det sies at de fleste lærerne bruker kateterundervisning i kombinasjon med at elevene arbeider med oppgaver som er differensiert og nivådelt. Dette innebærer at elevene selv regulerer hvilket nivå de ønsker å jobbe på, der lærerens oppgave blir å passe på at elevene velger et nivå som er passende. Lærerne virker opptatt av å snakke med elevene, samt legge tilrette for at elevene opplever trygghet og rom for å være den en *er* i læringsmiljøet.

#### **4.5.1 Drøfting av funn: undervisningsmetoder**

Samtlige lærere i vår undersøkelse virker opptatt av å tilrettelegge for et trygt og tolerant læringsmiljø, preget av humor og fleksibilitet. Lærerne virker også opptatt av god relasjon til hver elev preget av omsorg og respekt. God relasjon mellom lærer og elev kan gjøre samarbeid om læring lettere, noe læreplanen vektlegger (Kunnskapsdepartementet 2006). Samtlige lærere virker opptatt av læringsmiljø som en sentral faktor for at elevene lærer. Dette er en kombinasjon av individuell læring i sosial kontekst. Dette er i tråd med Vygotsky som sier at læring konstrueres *i* eleven *i* fellesskap med andre (Vygotsky 1978).

Tilhørighet i en elevgruppe virker å ha betydning for enkelte av lærerne i vår undersøkelse. Dette samsvarer med læreplanen som på flere måter vektlegger betydningen av læringsmiljøet som motiverende for læring (Kunnskapsdepartementet

---

2006). Et godt læringsmiljø kan defineres som et miljø der eleven opplever anerkjennelse, trygghet og mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996). I læreplanen fremheves lærerens ansvar for å møte elevens forutsetninger både ved å bruke ulike innfallsvinkler i henhold til lærestoff, arbeidsmåter og læremidler (Kunnskapsdepartementet 2006). I lys av læreplanens intensjon, hva beskriver lærerne i vår undersøkelse?

Våre funn avdekker at flertallet av lærerne i undersøkelsen foretrekker og anvender mest kateterundervisning. Først foregår formidlingen av lærestoffet verbalt foran hele elevgruppen, deretter arbeider elevene med oppgaver. Nilsens (1983) og Haugs (2004) undersøkelser gjennom flere tiår bekrefter tilsvarende praksis. (I Skaalvik og Skaalvik 2005). Kanskje er dette et undervisningsopplegg som ikke er helt ulikt det noen av informantene i vår undersøkelse opplevde da de selv var elever?

Som nevnt tidligere bør kartleggingen av enkelteleven kunne gi informasjon om riktig undervisningstilrettelegging for elevene. Repstad og Tallaksen (2006) er opptatt av at tilrettelegging gjort på bakgrunn av elevens forutsetninger vil føre til større grad av tilpasning i undervisning, som igjen leder til mer læring. Samtidig viser Skogen og Holmberg (2002) til at læreren bør besitte kunnskap om ulike formidlingsmetoder av lærestoffet for å møte mangfoldet i en elevgruppe. Vil det tilsi at lærerne som i størst omfang, anvender kateterundervisning, ikke legger opp til undervisning som elevene motiveres og lærer av?

Flere undersøkelser viser at det ikke nødvendigvis er en bestemt undervisningsmetode som fører til læring. Både Klette (2003) og Haug (2006) viser til at kateterundervisning kan engasjere og møte alle elevene. I tråd med Vygotsky (1978) kan felles forståelse av begreper skape forbindelser mellom lærerens muntlige undervisning og elevenes læreforutsetninger. Dette kan tyde på at lærerne som i vår undersøkelse bruker kateterundervisning muligens kan engasjere og motivere elever i tilsvarende grad som ved annen undervisningsmetode. Eksempelvis forsvarer Ausubel (1978) muntlig formidling. En slik metode krever at læreren tilpasser språk til elevens nivå, og egner seg til å gjennomgå nytt tema for hele elevgruppen (Repstad

og Tallaksen 2006). Samtidig kan en slik metode kritiseres for å gjøre elevene til passive tilskuere hvor læreren spiller hovedrollen uten at elevene blir aktivisert (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Hos flere av lærerne i undersøkelsen var det tradisjonelle kateteret fjernet i rommet, noe som kan tyde på at de ønsker å frigjøre seg fra tradisjonell undervisning hvor læreren har hovedrollen. Det kan tyde på at lærerne i vår undersøkelse i stor grad kombinerer undervisningsform med tanke på både fellesskap og elevens individualitet. Dette gjøres ved og først å formidle lærestoff muntlig til samtlige i elevgruppen. Elevene jobber deretter med oppgaver som lærerne kan differensiere. Hensikten med undervisningen bør være at enhver elev møter passende utfordringer som hun eller han kan mestre både i fellesskap og på egenhånd (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette kan kreve at læreren opptre som en leder eller regissør for å tilrettelegge læringsbetingelser.

Flere av lærerne i vår undersøkelse virket opptatt av å være tydelig foran elevgruppen. Dette gjennomførte de fleste ved å angi lærings- og gjøremål for å skape forutsigbarhet. Forskning viser at lærere som er tydelige ledere har betydning for å kunne skape gode arbeidsbetingelser for både elev og lærer i undervisningen (Nordahl 2005).

Differensiering er et prinsipp i tilpasset opplæring (Ekeberg og Holmberg 2005). Flere av lærerne i vår undersøkelse viser til ulike måter å differensiere undervisningen på, i både innhold, læremidler og arbeidsmåter. Både forenkling og ulikt antall oppgaver er eksempler på differensiering. I stort omfang ser det ut til lærerne i vår undersøkelse foretar differensiering relatert til arbeidsoppgaver og arbeidsplaner som er nivådelte. Elevene kan da arbeide i sin nærmeste utviklingssone ved å velge farge som indikerer vanskegrad. Videre kan arbeidsplanene tilpasses de individuelle læreforutsetningene eleven har, og er stort sett selvstendig arbeid.

Lærerne i vår undersøkelse viser til at elevene får ansvar for egen læring ved nivådelte oppgaver. Det vil kreve at læreren får en veiledningsrolle, der elevene skal oppmuntres til å gjøre valg som fører til utvikling og læring (Skogen og Holmberg 2002). Lærerne i vår undersøkelse veileder elevene til å velge rett nivå på bakgrunn

---

av sine forutsetninger for at elevene ikke skal ta de letteste oppgavene. Det kan tyde på at lærerne ser verdien av utfordringer i elevens aktive læreprosess, noe som er i tråd med både Piaget og Vygotsky (Imsen 2006). Samtidig kan veilederfunksjonen til læreren minne om et støttende stillas slik Bruner (1997) vektlegger i læringssammenheng.

Som andre formidlingsmetoder av lærestoff viser de fleste lærerne til anvendelse av stasjonsundervisning, noen mer regelmessig enn andre. Hyppig bruk av konkreter er også benyttet blant enkelte lærere i undersøkelsen. Stasjonsundervisning har fordel ved at en kan finne passende oppgaver for hver enkelt elev (Ekeberg og Holmberg 2005). Dette kan særlig en lærer i vår undersøkelse bekrefte, hvor prinsippet om differensiering blir ivaretatt, og hvor hver enkelt elev gir uttrykk for å trives. Det er muligens mestringsopplevelser som gir elevene lærelyst og engasjement i en slik setting. Læreren vektlegger å finne oppgaver som hver enkelt elev har forutsetninger for å mestre, noe som tilsier at læreren har kjennskap til elevene. Læring blir basert på et grunnlag som er tilstede i eleven, noe som er motiverende i læringsprosessen (Vygotsky 1978). Tilsvarende blir trukket fram ved konkretisering som lærerne anvender. Konkreter gir elevene mulighet til å erfare og få et forhold til omgivelsene.

En lærer viser til utstrakt bruk av dialogen mellom elev og lærer. Samtalen vil basere seg på språklige utvekslinger hvor begrepsforståelse kan lede til ny kunnskap om ulike temaer, noe som er i tråd med Vygotsky (1978). Kanskje kan dialogen invitere til undring over vedtatte sannheter hvor lærer og elev sammen kan finne svar? Og muligens er det gjennom bruk av slike metoder lettere å finne passende oppgaver til hver enkelt, som alle elevene kan mestre? Ifølge TPO-modellen skal undervisningsmetoder være basert på kartleggingsresultatet (Buli-Holmberg 2006). Kanskje er det lettere å avdekke elevens styrker der hvor læreren får anledning til å møte hver enkelt?

Den undervisningen som læreren tilrettelegger bør sikre at elevene opplever mestring på bakgrunn av hvem de er, og hva de kan. Tilrettelagt undervisning som foregår innenfor elevenes proksimale utviklingssone møter eleven.

En lærer i vår undersøkelse viste til at elevene selv fikk velge metode i samfunnsfaget hvor de lærer å bruke ulike studieteknikker og læringsstrategier. Eleven kan lære seg å ta i bruk nye, mer effektive strategier som er mer hensiktsmessige i strukturering av kunnskaper (Strandkleiv og Lindbäck 2005). På den måten kan elevene oppleve mestring.

Det viktigste lære- og hjelpemidlet er læreren selv (Ekeberg og Holmberg 2005). Det kommer fram at lærerne ser på sin rolle ovenfor elevene som viktig. De ser ut til å være opptatt av å hjelpe elevene til å bli motiverte og oppleve mestring.

I lys av det vi har fokusert på tidligere under lærerens undervisning; kartlegging, metoder og læringsaktiviteter, er evaluering av læringsprosess og resultat, samt undervisning hensiktsmessig. I det kommende vil vi derfor si mer om de funn angående lærernes bruk av vurdering.

## 4.6 Vurdering

I dette delkapittelet ønsker vi å belyse vurdering slik lærerne oppfatter og bruker det i sin praksis. Det kan tyde på at informantene betrakter vurdering som fremgangsmåte for deres evaluering av elevens læreprosess og prestasjon. En lærer sier om vurdering:

*Det er en liten pause, en stoppknapp du setter på og gjør opp status. Så går man videre derfra, verken mer eller mindre (...) det meste blir muntlige vurderinger hver dag også gjøres vurderinger skriftlig; prøver og tester. Også vurdering i forhold til sosial framferd, det er jo vurderinger en reflekterer over hver dag.*

Det kan tyde på at læreren anser vurdering som en anledning til å gjøre opp status, reflektere og tenke over det som har vært, og det som skal skje. Både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger ser ut til å være sentralt i vurderingen. Vurdering ser ut til å gjelde både det faglige og det sosiale.



Alle lærerne virker opptatt av at vurderingen skal brukes til å si noe om faglig nivå og hvordan elevene har jobbet. En lærer virker opptatt av å gjennomgå og snakke med elevene om hva de har lært og forstått etter hver økt. Læreren kaller det læringssamtaler, og sier det slikt:

*Å bruke de siste minuttene på hva de har gjennomgått; noen som har lært noe og hva har de lært.*

Læreren ser ut til å vektlegge spørsmål angående hva de har gjennomgått i undervisningen for å kontrollere elevene.

En lærer viste til at hovedintensjonen med vurdering var hvordan man kan jobbe videre:

*Fokuset for vurderingen er å gjøre både lærer og elev oppmerksomme på hva nivå en er på, og hvilket mål en skal sette seg framover for å komme på et høyere nivå.*

Det kan tolkes at både ståsted og utviklingspotensialet her blir vurdert. Det ser ut til å være en setting der både elev og lærer samarbeider om utviklingen. En lærer kunne fortelle hvordan muntlig vurdering ga en elev motivasjon til å nå et mål:

*Vi har snakket masse med dem om kravene de får neste år på ungdomsskolen. At de skal opp der, og der begynne karakterene å komme. Og karakterene teller og såne ting (...) hadde ei jente i fjor som ville bli lege, så forklarte vi henne hva som må til, og jeg har aldri sett en elev som arbeidet så hardt (...) hun går det sikkert veldig bra med, hun skjønnte den der da, at her må det jobbes.*

I dette tilfellet fikk eleven en indikasjon på hva samfunnet videre i utdanningsforløpet forventer av henne, hvor vurdering er sentralt. Det kan tyde på at eleven fikk motivasjon på bakgrunn av hva læreren formidlet til henne. Vurdering ser også ut til å bety informasjon til både elev og foreldre. En lærer sier:

*Hvis kart og terreng ikke stemmer så har jeg sagt fra. Det skylder jeg dem.*

Dette kan tolkes slik at vurderingen skal være utfyllende følgelig for at læreren kan gi realistiske tilbakemeldinger. En lærer nevner bruk av mappevurdering:

---

*Det lages det dokument, med gjerne et mål i norsk, i matte og engelsk som en bruker tid på å lage også skriver man under på den kontrakten, også jobber man mot det.*

Det kan tyde på at mappevurdering er en måte å involvere eleven i henhold til mål i hvert fag. En annen lærer viser til et konkret eksempel fra et leseprosjekt hvor eleven selv får høre utviklingen fra utgangsposisjonen:

*Vi tar opp på bånd ved første gjennomlesing av en bok, ingen lang bok, og på en av de siste gangene får de høre gjennom det første opptaket mens de har boken foran seg, og da ser jeg at de leser fortere i dag enn første gang, og jeg ser at de blir fornøyd og har opplevd mestring (...) alle opplever økt leseferdighet, jeg slipper ikke fra meg elever som ikke har opplevd mestring.*

Dette kan tolkes slik at læreren legger opp til at eleven selv skal få vurdere sin egen utvikling, på denne måten opplever eleven mestring i henhold til sin egen utviklingssone.

Hvordan elevene responderer på undervisning virker noen lærere opptatt av. En lærer uttrykker:

*Så det har veldig mye å si med tilbakemeldinger fra dem, da kan jeg gjøre noe med det.*

Dette kan tolkes dit hen at læreren forandrer på sin undervisning hvis elevene ikke er fornøyd.

Oppsummert kan det sies at flertallet av lærerne virker opptatt av at vurderingen først og fremst skal si noe om elevenes resultater i fag. Noen lærer virker opptatt av å måle elevenes prosess hvor elevene selv blir involvert. Samtlige lærere uttrykker at vurdering er noe de gjør både muntlig og skriftlig. Det virker som om alle lærerne er opptatt av å gi både elever og foreldre en orientering i hvordan elevene både arbeider, og hvilke resultater de oppnår, samt hvordan undervisningen kan bli bedre.

#### **4.6.1 Drøfting av funn: vurdering**

Det kan tyde på at lærerne virker opptatt av vurdering som en evaluering av resultat og prosess. Dette i tråd med Buli-Holmbergs TPO-modell (2006). Samtlige av

---

lærerne virker opptatt av at vurdering skjer både muntlig og skriftlig. Vurdering er noe alle lærerne gir elevene tilslutt, summativt. De vurderer også elevene i arbeidssituasjoner og formativt gjennom kontinuerlige prøver. Alle lærerne viser til elevkonferansen, en samtale mellom foreldre og lærer med mulighet for å utveksle informasjon som gagnar elevens læring og utvikling. Vurdering skal gi respons til elev og foreldre om utvikling på bakgrunn av mål. Dialogen og samarbeid mellom elev, foreldre og skolen er sentralt i vurdering (Ekeberg og Holmberg 2005).

Samtidig virker flere av lærerne opptatt av forbedringspotensialet som vurderingen kan si noe om, både når det gjelder elev og undervisning. Dette er i tråd med Helle (2000), som skriver at vurderingen er et redskap som kan benyttes til å se relasjonen mellom elevens læring og lærerens undervisning.

Vurdering kan virke motiverende for elevene, både for gi elevene orientering om hva eleven har oppnådd, og hva eleven må jobbe videre med. Et fåtall av lærerne virker opptatt av at elevene selv må reflektere og ta ansvar for slike konsekvenser. Det kan tyde på at de fleste lærerne anser vurdering som en måte å sammenlikne resultater og gi tilbakemelding på. Tilbakemeldingene kan for eksempel innbefatte hvordan elevene har prestert og fungert, noe som i mindre grad vil kreve at eleven behøver å reflektere over sin egen læreprosess. Metakognisjon vil således si at eleven er i stand til å passe sin egen læringsprosess, samt å forbedre den gjennom bevisste fremgangsmåter (Imsen 2006). Metakognitiv bevissthet hos elevene er deres innsikt i egne forutsetninger samt hvordan de må jobbe videre. Dette krever at læreren blir en veileder som støtter eleven. Å involvere eleven kan gi eleven mestring og eierforhold til sin læringsprosess. En lærer i vår undersøkelse fortalte et eksempel der både elev og lærer fikk indikasjon på hvordan situasjonen var *før* et leseprosjekt startet. Ved å vite hvordan situasjonen var før oppstart, kan det gi positive konsekvenser, samt virke stimulerende for både lærer og elev når en måler forbedring i utvikling (Ekeberg og Holmberg 2005). Kun en lærer viste til bruk av mappevurdering. En slik vurdering kan være hensiktsmessig å bruke da den både ivaretar prosess og resultat

systematisk. Det kan jobbes på ulike nivåer, og det stilles ulike krav til hver enkelt elev (Repstad og Tallaksen 2006).

I neste kapittel ønsker vi å oppsummere våre funn i konklusjon og oppsummering av de viktigste resultatene.

## 5. Konklusjon, refleksjon og implikasjon

Dette kapittelet inneholder konklusjon av de sentrale funn i undersøkelsen og våre refleksjoner samt implikasjoner på bakgrunn av resultatene.

### 5.1 Konklusjon

Vi vil herved oppsummere hovedfunn fra vår undersøkelse. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ønsket vi å belyse lærernes forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvilken forståelse har lærere av tilpasset opplæring, og hvordan beskriver de sin egen praktisering av tilpasset opplæring?*

Vi har utformet forskningsspørsmål som på den ene siden gir oss innblikk i lærernes forståelse av intensjonen tilpasset opplæring, og på den andre siden gir oss innblikk i lærernes praktisering av tilpasset opplæring. Vi har valgt disse forskningsspørsmålene for å belyse hovedproblemstillingen:

- Hvilken forståelse har lærerne av tilpasset opplæring?
- Hva beskriver lærerne som hindrer og fremmer tilpasset opplæring?
- Hva beskriver lærerne om elevens læring?
- Hvordan bruker lærerne kartlegging?
- Hva forteller lærerne om undervisningsmetoder?
- Hvordan bruker lærerne vurdering?

#### 5.1.1 Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

Våre funn viser at samtlige lærere i undersøkelsen har positive holdninger til målet tilpasset opplæring. Dette samsvarer med funn fra tidligere undersøkelser (Skaalvik og Fossen 1995, Imsen 2003). Flere lærere virker opptatt av å ha felles oppfatning på trinnet, mens kun en lærer inkluderte hele skolen i sin bevissthet vedrørende forståelse av hva tilpasset opplæring er. Dette er i tråd med både teori og forskning

som viser at felles forståelse i skolesystemet gir et godt grunnlag for tilpasset opplæring (Skogen og Holmberg 2002, Nordahl 2005, Skalde og Skaret 2005 i Bachmann og Haug 2006). Når det gjelder lærernes forståelse av tilpasset opplæring som et tosidig begrep, som både inneholder undervisning og læring, kan våre funn tyde på at flere informanter vektlegger undervisning i sterkere grad enn elevens læring. At informantene våre ser ut til å ha sterkest fokus på undervisning er i tråd med en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

Enkelte av lærerne virker opptatt av at undervisningen tar utgangspunkt i elevens ståsted, med den nødvendige tilrettelegging for at eleven skal kunne oppleve mestring. Disse funn kan tolkes som at informantene har en forståelse for at tilpasset opplæring innebærer samsvar mellom elevens læring og lærerens undervisning. Det er i tråd med den forståelse av tilpasset opplæring Buli-Holmberg (2006) presenterer.

### **5.1.2 Lærernes beskrivelser av faktorer som hindrer/fremmer tilpasset opplæring**

Våre funn viser at samtlige lærere i undersøkelsen mener det er en rekke faktorer som kan forklare hvordan praktisering av tilpasset opplæring fremmes og hemmes. I henhold til psykologiske og praktiske barrierer (Skogen og Holmberg 2002), er våre resultater klart dominert av de praktiske hindringene. At to informanter gir uttrykk for manglende kompetanse i forhold til utviklingsbehov og manglende mestring av tilpasset opplæring i praksis, kan tolkes som en psykologisk barriere (ibid). Videre indikerer resultater fra studien at alle lærerne opplever mangel på tid og ressurser som de viktigste praktiske barrierer, og at lærerne begrunner tilpasset opplæring som vanskelig på grunn av slike praktiske forhold. Tilsvarende funn er også gjort i tidligere undersøkelser (Skaalvik og Skaalvik 1995).

Felles for lærerne i undersøkelsen er at de gir uttrykk for at samarbeid fremmer tilpasset opplæring. Informantene vektlegger samarbeidsfaktoren med kollegaer, foreldre og elever. Dette samsvarer med resultater i annen forskning (Nordahl 2005).

### 5.1.3 Lærernes beskrivelser av elevens læring

Våre funn viser at flertallet av lærerne i undersøkelsen deler et læringssyn om at læring skjer *i* eleven. At eleven lærer mer ved å ta utgangspunkt i dens interesser, og samtidig gi eleven utfordringer, blir ofte nevnt i forbindelse med elevens læring. Dette er i tråd med læreplanen hvor det påpekes at læring skjer gjennom en aktiv prosess *i* eleven (NOU 2003:16). Illeris (1999) peker på at noen lærere har et læringssyn basert på en oppfatning om at undervisning fører til læring. I vår undersøkelse er det en lærer som støtter seg til et slikt læringssyn; at eleven lærer ved overlevering av kunnskap. Videre påpeker samtlige lærere at et godt læringsmiljø er en sentral faktor for at elevene skal lære. Dette er i samsvar med Vygotskys læringssyn om at læring konstrueres i fellesskap med andre (Vygotsky 1978).

De fleste lærerne peker på elevens nysgjerrighet og motivasjon som sentrale forutsetninger for læring. Dette kan tyde på at lærerne er kjent med teori og forskning som hevder at motivasjon er et sentralt grunnlag for læring (Ekeberg og Holmberg 2005, Skaalvik og Skaalvik 1996). Læringsplakaten peker også på at skolen har ansvar for å ivareta elevenes nysgjerrighet (Kunnskapsdepartementet 2006). Våre resultater tyder på at dette er sentralt i lærernes undervisning. Felles for de fleste informantene er at de er opptatt av at elevene tar ansvar for egen læring, og våre funn kan tyde på at disse lærerne er kjent med at Kunnskapsløftet (2006) poengterer at elevene skal oppleve å ha ansvar for sin egen læringsutvikling. Til tross for dette, kan det likevel spores visse avvik fra dette synet. En lærer uttaler seg i retning av at hun ikke ser ut til å ha tro på elevens medansvar for egen læring. Da er det viktig å presisere at hvis skolen skal lykkes i å gi tilpasset opplæring, er det av betydning at elevene involveres i å ta medansvar for sin egen læring, samt at skolen må dele opplæringsansvaret på forskjellige måter med elevene (Håstein og Werner 2004). Samtidig pekes det på at hvis elevene er inaktive, er ikke opplæringen tilfredsstillende for at elevene skal lære, og at elevinvolvering er av betydning for å skape aktive elever (Strandkleiv og Lindbäck 2006).

---

### 5.1.4 Lærernes bruk av kartlegging

Resultater fra svar på spørsmålet om kartlegging viser varierende praksis og bevissthet om dens funksjon blant informantene i undersøkelsen. Holmberg og Lyster (2000) påpeker at lærere ofte kartlegger uten en bevissthet om at de gjør det. Våre funn viser at alle lærerne foretar mer eller mindre systematisk kartlegging av elevens faglige kunnskapsnivå. Det blir gjort ved bruk av prøver som både er egenproduserte og standardiserte. Videre viser våre funn i denne studien at usystematisk kartlegging som observasjon og samtale med eleven i det daglige, er det som gir lærerne bredest grunnlag for å vite hvem eleven er, og hva som påvirker læringsvilkår for eleven. Funn av elevens involvering i kartlegging kommer tydeligst fram der praksis er bruk av individuell utviklingsplan (IUP og stegark/målark). Dette er i overensstemmelse med syn om at elevens ståsted og sterke sider er grunnlaget i læringsprosessen (Skogen og Holmberg 2002). Funn kan tyde på at noen lærere ikke ser betydning av kartleggingen av mer enn faglig nivå. En slik bevissthet kolliderer med TPO-modellen som vektlegger kartlegging for å få informasjon om elevens individuelle styrker og ståsted, både faglig, sosialt og kulturelt (Buli-Holmberg 2006). Funn i vår undersøkelse viser at samtlige lærere er interessert i elevene sine, der et fåtall har en tydeligere bevissthet enn de andre lærerne, om kartleggingens hensikt.

### 5.1.5 Lærernes beskrivelser av undervisningsmetoder

Funn angående undervisning viser at alle lærerne er bevisst på læringsmiljøets funksjon. Informantene arbeider for at læringsmiljøet skal være trygt med vekt på toleranse, humor og fleksibilitet. Dette er i samsvar med læreplanens intensjon (Kunnskapsdepartementet 2006). Resultater fra vår undersøkelse viser at de fleste lærerne virker opptatt av å være en tydelig lærer for elevgruppen. En tydelig lederskikkelse kan ifølge forskning fremme læring (Nordahl 2005). Flertallet av lærerne i undersøkelsen anvender kateterundervisning, hvor de først formidler verbalt og at elevene deretter arbeider med oppgaver. Tilsvarende funn er gjort i tidligere undersøkelser (Nilsen 1983 og Haug 2004 i Skaalvik og Skaalvik 2005). I vår studie



---

viser funn at differensieringsprinsippet hyppigst blir anvendt gjennom en tredeling av nivå på oppgaver som elevene jobber selvstendig med. Videre indikerer funn at nivådeling av oppgaver blir framhevd av informantene i forbindelse med elevens ansvar for egen læringsprosess. Når det gjelder andre formidlingsmetoder lærerne bruker i undervisningen tyder våre funn på at stasjonsundervisning og konkretisering av fagstoffet anvendes. Informantene viste til elevengasjement og lærelyst ved bruk av disse metodene. Dette er i tråd med TPO-modellen, der arbeidsmåten skal gi eleven anledning til å bruke sine sterke sider og ståsted for å nå læringsmål (Buli-Holmberg 2006).

### **5.1.6 Lærernes bruk av vurdering**

Alle lærerne i undersøkelsen vurderer elevens læringsresultat summativt i etterkant av en læringsaktivitet. En lærer i vår studie involverer eleven i forkant for å måle læringsutvikling før og etter aktiviteten. Det kan være motiverende for både lærer og elev å vite elevens ståsted for å se forbedringen (Ekeberg og Holmberg 2005). Vår undersøkelse avdekker at lærerne kontinuerlig vurderer elevenes prosess og arbeid i det daglige. Dette er i tråd med vurderingens funksjon i Buli-Holmbergs modell (2006). Videre viser funn at samtlige lærere bruker summative vurderinger og deres observasjoner av elevens læreprosess som grunnlag i samtale med hjem og elev. Dette samsvarer med teori som sier at vurdering åpner opp for dialog og samarbeid mellom aktørene (Ekeberg og Holmberg 2005). Funn avdekker at noen lærere i undersøkelsen, både reflekterer og har eksempler på at vurdering kan gi elever motivasjon, mestringsopplevelse og innsikt i egen læringsprosess. En lærer bruker mappevurdering i sin praksis. Flere lærere bruker vurderingen av elevens læringsresultat, for å overveie undervisningens kvalitet. Dette er tråd med teori som legger vekt på den nære relasjonen mellom elevens læring og lærerens undervisning (Helle 2000).

---

## 5.2 Refleksjon og implikasjon

Gjennom kontakten med lærerne i denne undersøkelsen har vi etablert oss en forståelse av at det kan være vanskelig å opprettholde en permanent og varig tro på målsettinger som aldri kan innfris fullt og helt. Vi ser også at målet om tilpasset opplæring noen ganger kan oppleves slik. Lærerne vi intervjuet viste enkelte signaler på at tilpasset opplæring tidvis kunne være som en byrde. Innledningsvis viste vi til myten om Sisyfos, hvis jobb var og kontinuerlig trille en stor, tung stein oppover en bakke for kun å se den rulle ned igjen. Dette bildet kan relateres til arbeidet med tilpasset opplæring. I en tøff skolehverdag med mange oppgaver, tidspress og svært mange behov å tilfredsstille, kan det være lett å miste blikket for at det en holder på med skal føre til en fullført måloppnåelse. Kanskje kan noe av grunnen være at et slikt overordnet mål som tilpasset opplæring står for, er av utopisk karakter. Utopisk betegner nettopp *det som er uten sted*; for tilpasset opplærings vedkommende innebærer dette at man *alltid* er på vei og *aldri* ved målet. Målet om tilpasset opplæring er slik forstått; noe en skal strekke seg etter, mer enn noe man skal oppfylle og bevise at man klarer hver dag. Imidlertid er det slik at den enkelte lærers forståelse av hva tankene og intensjonen bak et slikt mål kan inneholde og romme, er med på å styre praksis. Kanskje kan nettopp forståelsen av at tilpasset opplæring er en slik visjon og utopi være med på å gi god praksis? Dersom man begraver sin forståelse av hva tilpasset opplæring *ikke* er; i alle de oppgaver som en kjenner en *ikke* får gjort, eller dårlig samvittighet for alt det man ikke *helt* klarer å tilfredsstille, så mister man også blikket for at målet er et positivt navigeringspunkt.

Samtidig er det viktig å presisere at tilpasset opplæring inneholder viktige konkrete faktorer, og at den optimaliseres innenfor et kollektivt system med en kultur der det utvikles felles føringer for lærerens måter å praktisere tilpasset opplæring på. Sentralt i en slik kultur er at man fokuserer på å finne elevens ståsted og utviklingsmuligheter på et bredt plan gjennom ulike typer kartlegging. Dette vil gi større mulighet for å finne eleven der han eller hun er og gi økt læringsutbytte. Resultater fra vår undersøkelse indikerer at det hos lærere og i skolen finnes forbedringspotensialer for

---

å ivareta alle sider ved eleven for å fremme læring og utvikling. Våre funn viser at et fåtall av lærerne nevner bruk av kartlegging, undervisningsmetoder og vurdering som tar hensyn til elevenes ulike måter å lære på. Det innebærer at mange elever ikke vil få fram sine styrker og potensialer for læring og utvikling. Fokuset er på et prestasjonsmessig faglig nivå som gir liten mulighet til å differensiere i takt med elevens forutsetninger og muligheter for mestring. Samtidig er alle lærerne opptatt av å legge til rette for læring i et fellesskap hvor elevene skal trives. Resultatene våre kan indikere at individuell læring fordrer et gjennomtenkt system der læreren vet *hvorfor* det skal gjøres, *hva* som skal gjøres, og *hvordan* det bør gjøres for å fremme læring. Økt oppmerksomhet på elevens læring kan gjøre mulighetene tydeligere enn begrensningene som ligger i undervisningens rammer. Ordlyden i vår oppgavetittel *Med blikk for den enkelte*, indikerer at tilpasset opplæring fordrer at hver elev blir sett som aktiv konstruerende av sin læring og utvikling som læreren kan styrke ved å finne fram til mestringspotensialet.

Ved nettopp å ta fatt i faktorer som påvirker positivt, både samarbeid med foreldre, ressurser *i*, og *ved* eleven selv, samt skolen for øvrig, kan arbeidet med tilpasset opplæring i større grad bli en felles samarbeidsgjerning. Dette innebærer at lærere i sitt skolesystem må gis anledning til å løfte perspektivet og bli speilet i det daglige. Her vil refleksjon bidra til utvikling og kompetanse. Dette innebærer at skolen må skape rom og anledning til dette. Tilpasset opplæring kan ikke følges ved en oppskrift, men krever at alle involverte parter får et eierforhold til arbeidet for å fremme læring og utvikling. Det navigeringspunkt som tilpasset opplæring er skal vise retning. Og muligens kan Sisufos tunge stein kjennes litt lettere hvis en felles forståelse av mål fører til at alle i fellesskap triller steinen i lik retning.

## Litteraturliste

- Aarnes, Arne (1999): *Tilfredsstillende utbytte. Den nye opplæringsloven og retten til spesialundervisning*. Tønsberg: Litera Publikasjon.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. & Hanesian, Helen (1978): *Educational Psychology. A Cognitive View*. Second Edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachmann, Kari & Peder Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Bedre skole, nr. 2 (2006): Side 30-33: "Nytt perspektiv på tilpasset opplæring".
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Bremnes, Kari (2005): "Over en by". CD-utgivelse. [Oslo]: Kirkelig Kulturverksted.
- Buli-Holmberg, Jorun (2006): "Elev og lærerrollen i tilpasset opplæring" (kompendium). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oversatt av Bente Christensen. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bø, Inge & Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Camus, Albert (1994): *Myten om Sisyfos. Essay om det absurde*. Oversatt av Bernt Vestre. [Oslo]: J. W. Cappelens Forlag.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, Torill Rønsen & Jorun Buli Holmberg (2005): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg (2004): *Truth and Method*. London: Sheed & Ward Ltd and the Continuum Publishing Group.
- Heidegger, Martin (1996): *Being and time*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Helle, Lars (2000): *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Holmberg, Jorun Buli & Solveig Alma Lyster (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal.
- Håstein, Hallvard & Sidsel Werner (2004): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

- 
- Illeris, Knud (1999): *Læring- aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. [Frederiksberg]: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, Gunn (2006): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, Gisle (2006): "Intervjuet- en forskningssamtale i møtet mellom mennesker". I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J. W Cappelens Forlag.
- Klette, Kirsti (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løgstrup, Knud Eilert (1999): *Den etiske fordring*. Oversatt av Bodil Engen. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Opplag 2000- mars 2006. URL: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> [Lesedato 15. mai 2006]
- Nielsen, Geir Høstmark & Kjell Raaheim (2004): *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. 5. opplag. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nordahl, Thomas (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- Nygaard, Thomas (1995): *Den lille sosiologiboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Kari & Inger Margrethe Tallaksen (2006): *Variert undervisning- mer læring. Lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Skogen, Kjell & Jorun Buli Holmberg (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2006): "Forskning: hensikt, innhold og form". I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J. W Cappelens Forlag.

- 
- Skaalvik, Einar M. & Ingrid Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strandkleiv, Odd Ivar & Sven Oscar Lindbäck (2005): *Tilpasset opplæring nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Strauss, Anselm L. & Juliet M. Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Takvam, Marie (1997): *Dikt i Samling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman (red.). Harvard: University Press.
- Wormnæs, Odd (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I SPED 4010: *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk* (kompendium). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Zetterström, Agneta (2005): *Att arbeta med IUP. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan*. Solna: Ekelunds Förlag.

## **Vedlegg 1 - Intervjuguide**

### **Felles innledning til alle informantene:**

Målet med undersøkelsen er lærerens perspektiver på, og erfaringer med tilpasset opplæring. Vi ønsker å få vite hvordan læreren arbeider for at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal bli realisert. I den sammenheng stilles spørsmål angående læring og undervisning.

### **Lærerens utdanning og praksis:**

#### **Opplevelse av lærerrollen og tilpasset opplæring**

- 1) Hvordan opplever du å være lærer anno 2007?
- 2) Kan du beskrive hvordan du opplever målet fra skolemyndighetene om tilpasset opplæring?
- 3) Hvordan vil du beskrive hva tilpasset opplæring innebærer for deg?
- 4) Hvordan vil du beskrive at spesialundervisning og tilpasset opplæring foregår i praksis?
- 5) Hvordan vil du si det er mulig og lykkes med å praktisere tilpasset opplæring, og kan du beskrive en elevhistorie der du opplevde at tilpasset opplæring ble praktisert?
- 6) Kan du gi en beskrivelse av hva du opplever som eventuelle hindringer ved tilpasset opplæring?
- 7) Hvordan vil du beskrive elev- lærerrelasjonen ved tilpasset opplæring?

---

**Spørsmål om læring**

- 1) Skolens hovedoppgave er at elevene lærer, kan du gi en beskrivelse på ditt syn på læring?
- 2) Hvordan vil du beskrive et godt læringsmiljø?
- 3) På bakgrunn av hva du opplever i din praksis, kan du beskrive de elevforutsetningene som er viktige for at eleven lærer?
- 4) Hvordan opplever du elever som er aktive i sin egen læringsprosess?

**Spørsmål om undervisning****Kartlegging:**

- 1) Hvordan bruker du elevkartlegging som utgangspunkt for din undervisning?
- 2) Kan du gi en beskrivelse av hva du kartlegger både hos eleven, og rundt eleven som har betydning?  
  
(Hvem eleven er, hva eleven kan, hva som motiverer eleven, hvordan eleven lærer best, hvilke læringsaktiviteter som er gunstige, hvilke undervisningsmetoder som er best egnet, hvor eleven er i sin læreprosess etc.)
- 3) Hva vil du si er kartleggingsfokuset ditt?
- 4) Hvordan vil du si elevene/ foreldrene blir involvert i kartleggingsfasen?

**Undervisningstilrettelegging og valg av læringsaktiviteter:**

- 1) Kan du gi en beskrivelse på hvordan du vanligvis legger opp din undervisning:
  - a) Valg av læringsaktiviteter (hvilke læringsaktiviteter brukes hyppig),
  - b) Bruk av variasjon i metoder (bruk av forskjellige læringsaktiviteter for alle i gruppen)



c) Bruk av fleksible organiseringsformer (tilrettelegging for at elevene kan gjøre læringsaktiviteter på forskjellig måter/bruke forskjellige metoder)

**Vurdering:**

- 1) Kan du beskrive ditt syn på vurdering?
- 2) Hvordan involveres eleven i vurderingen (underveis og i forhold til resultater)?
- 3) Hva brukes vurderingen til (for deg som lærer og for eleven)?

**Generelt:** Er det noe du ønsker å fortelle om som vi ikke har kommet inn på nå om tilpasset opplæring?(Ønsker og forslag til tilpasset opplæring, synspunkter og vurderinger). Hvordan opplevde du spørsmålene, intervjukonteksten?

Tusen takk for dine bidrag!

## Vedlegg 2 - Informasjon om prosjekt

Til rektor og lærer:

Vi er studenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal skrive masteroppgave om læreres perspektiver på, og erfaring i henhold til mål om tilpasset opplæring. I denne anledning ønsker vi å intervjuere lærere. Vi vil undersøke hvordan lærerne opplever samt praktiserer tilpasset opplæring. Av praktiske hensyn ønsker vi å benytte lydbånd under intervjuene. Opptakene vil bli slettet etter at det er skrevet ned. Innsamlet datamateriale slettes etter at oppgaven er avsluttet. All informasjon som blir samlet inn, vil bli anonymisert. Vi vil ikke bruke navn i oppgaven, ingen vil kunne kjenne igjen noen av personene som har vært med i undersøkelsen. Ved rapportskriving vil alle opplysninger være fullstendig anonymisert, slik at ingen kan kjenne igjen noen av personene som har vært med i undersøkelsen. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Medvirkning i undersøkelsen er frivillig, og lærerne kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og få allerede innsamlede opplysninger lettet uten og måtte oppgi grunn. Lærerne vil få mulighet til å lese intervjuguiden hvis det er ønskelig. Prosjektet ledes av oss, Helene Leirvik og Astrid Alsaker som begge er studenter ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Det daglige ansvaret har Jorun Buli-Holmberg ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Innlevering av oppgaven er 1.juni 2007

Med vennlig hilsen

Helene Leirvik      Astrid Alsaker

Tlf og epostadresse:

---

## Vedlegg 3 - Informasjon til informant

Takk for at du har sagt deg villig til å la deg intervjuet!

Vi er to studenter ved institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. I forbindelse med vår masteroppgave ønsker vi å få vite noe hvordan lærere på barneskolen opplever og praktiserer i henhold til tilpasset opplæring.

Det vil ikke framkomme navn, sted eller skole i vårt materiale, så det du sier i intervjuet vil ikke kunne spores tilbake til deg eller skolen.

Vi tenker at intervjuet vil ta ca 45 minutter.

Hvis du har lyst til å forberede deg, følger noen stikkord om hva vi ønsker å snakke om:

- Opplevelse av lærerrollen
- Opplevelse av mål om tilpasset opplæring
- Beskrivelse av eventuelle hindringer ved tilpasset opplæring
- Beskriv en situasjon der tilpasset opplæring ble realisert
- Beskriv ditt syn på læring
- Beskriv et godt læringsmiljø
- Beskriv sentrale elevforutsetninger som er tilstede for at læring skjer
- Beskriv elevkartleggingsmåter som grunnlag for din undervisning
- Beskriv din undervisning i henhold til valg av metoder etc.
- Beskriv dine vurderingsformer

Hvis du vil, kan du gjerne fylle ut de to spørsmålene nedenfor før vi møtes, så sparer vi litt tid på det formelle.

**Utdanning:**

**Praksis:**

Vi ser fram til å møte deg!

Med hilsen fra

Helene Leirvik og Astrid Alsaker

Masterstudenter, UIO

Tlf:

Epost:

## Vedlegg 4 - Erklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og ønsker å delta i undersøkelsen ” Tilpasset opplæring. Lærernes perspektiv, opplevelse og praktisering.”

Prosjektet ledes av studentene Helene Leirvik og Astrid Alsaker ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Det daglige ansvaret har Jorun Buli-Holmberg ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Jeg samtykker herved i at opplysninger jeg gir i intervju kan brukes i dette prosjektet.

Jeg er innforstått med at alle opplysninger ved rapportskriving vil være fullstendig anonymisert, slik at ingen kan kjenne igjen noen av personene som har vært med i undersøkelsen.

Jeg er også innforstått med at innleveringsdato for oppgaven er 1. juni 2007.

Underskrift:

**Det skjer nå med oss alle underveis  
Det kommer, vi får bare ikkje vite når det skjer  
Vi e forandra  
Æ skjønne det først etterpå  
Og snur mæ etter det æ ikkje ser  
I det æ så**

(Utdrag fra sangen *Det skjer nå med oss alle underveis* med Kari Bremnes 2005)